



Title	第二言語習得における日本語と韓国語の目的語を標示する格の学習困難度の研究 : 有標性と他動性によるアプローチ
Author(s)	村山, 友里枝
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第13980号
Issue Date	2020-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k13980
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/78333
Type	doctoral thesis
File Information	Yurie_Murayama.pdf



北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院

博 士 学 位 論 文

第二言語習得における日本語と韓国語の

目的語を標示する格の学習困難度の研究

—有標性と他動性によるアプローチ—

村山 友里枝

目次

第1章 序論.....	1
1.1 研究の背景.....	1
1.2 目的語を標示する対格と与格の格標識の学習困難度.....	3
1.3 格の定義と本研究の対象.....	9
1.4 研究の意義.....	14
1.5 論文の構成.....	15
1.6 付記.....	16
1.6.1 ローマ字表記.....	16
1.6.2 研究の方法と用例について.....	18
第2章 学習困難度の研究の発展と有標性.....	19
2.1 はじめに.....	19
2.2 第二言語習得における学習困難度の研究の史的変遷と有標性.....	19
2.2.1 対照分析仮説の時期.....	19
2.2.2 有標性を用いた初期の研究.....	22
2.2.3 中間言語の概念と有標性差異仮説の発展.....	30
2.2.4 構造的一致の仮説(SCH)への批判と反論.....	34
2.3 有標性の概念の検討.....	36
2.3.1 「有標性」の多様な意味.....	37
2.3.2 多次元的な相関としての有標性.....	40
2.3.3 分布的な有標性.....	41
2.3.4 類型論的有標性.....	43
2.4 有標性のまとめ.....	45

第3章 日本語と韓国語の格標識の対応関係	46
3.1 はじめに	46
3.2 日本語と韓国語の格標識の対応関係と本研究の対象	46
3.2.1 日本語と韓国語の対格	48
3.2.2 「に」と「을/를[ul/lul]」の対応関係に関する先行研究とその問題点	51
3.3 統語的なテストに基づく日本語と韓国語の格の格標識の対応関係	55
3.3.1 日本語の「に」の統語的なテストによる区別	55
3.3.2 韓国語との対応関係	58
3.4 頻度に基づく有標性	61
3.4.1 頻度概念に基づく有標性の定義	61
3.4.2 日本語と韓国語の目的語の格標示の頻度	62
3.5 構造的一致の仮説(Structural Conformity Hypothesis, SCH)に基づく格の学習困難度の予測	66
3.6 まとめ	68
第4章 学習者コーパスによる SCH の検証	69
4.1 はじめに	69
4.2 韓国人日本語学習者のコーパスによる SCH の検証	70
4.2.1 「タグ付き KY コーパス」における対格「を」の正用	70
4.2.2 C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)における対格「を」の正用	74
4.2.3 「タグ付き KY コーパス」における対格「を」の誤用	77
4.2.4 C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)における「乗る」、「会う」の格標識の調査	79
4.2.4.1 「乗る」の格標識の使用状況	80
4.2.4.2 「会う」の格標識の使用状況	82
4.2.5 格標識脱落の現象についての考察	84
4.2.6 韓国人日本語学習者による学習者コーパスの分析のまとめ	87
4.3 日本人韓国語学習者のコーパスによる SCH の検証	88
4.3.1 KC Corpus の概要	89
4.3.2 KC Corpus における対格「을/를[ul/lul]」の調査	91

4.3.3 KC Corpus における「타다[thata](乗る)」, 「만나다[mannata](会う)」の格標識 の調査.....	92
4.4 SCH に基づく研究の概念的な問題.....	96
4.5 まとめ.....	97
第 5 章 他動性の定義と他動性の概念を用いた第二言語習得研究.....	98
5.1 はじめに.....	98
5.2 他動性の伝統的な定義とその発展.....	99
5.3 日本語の格と他動性.....	110
5.4 韓国語の他動性と日本語と韓国語の格の対応関係.....	113
5.5 他動性の概念を用いた第二言語習得研究.....	124
5.6 他動性に基づく学習困難度の仮説.....	130
5.7 まとめ.....	131
第 6 章 他動性と動詞の頻度による仮説の検証.....	133
6.1 はじめに.....	133
6.2 研究方法.....	134
6.2.1 ザトラウスキー(2007)による角田(1991)と H&T(1980)の他動性の認定方法 ...	135
6.2.2 他動性の認定の基準.....	137
6.3 分析結果.....	139
6.3.1 K1 の対格「を」の習得.....	140
6.3.2 K1 の与格「に」の習得.....	142
6.3.3 K2 の対格「を」の習得.....	143
6.3.4 K2 の与格「に」の習得.....	146
6.3.5 K3 の対格「を」の習得.....	148
6.3.6 K3 の与格「に」の習得.....	151
6.4 まとめ.....	152
第 7 章 他動性卓越の観点から見た学習困難度の考察.....	153
7.1 はじめに.....	153

7.2 他動性卓越(transitivity prominence)	153
7.3 他動性卓越に基づく仮説と調査方法	164
7.4 結果	167
7.4.1 他動性卓越が最も高い動詞.....	168
7.4.2 他動性卓越が比較的高い動詞	170
7.4.3 他動性卓越が中程度の動詞.....	172
7.4.4 他動性卓越がやや低い動詞.....	173
7.4.5 他動性卓越が低い動詞.....	176
7.5 まとめ.....	177
 第8章 まとめと今後の課題	178
8.1 まとめ.....	178
8.2 今後の課題.....	182
 参考文献	184
謝辞	194

第1章 序論

1.1 研究の背景

第二言語習得において、ある項目は学習しやすく、ある項目は学習しにくいという学習困難度の違いに関する代表的な初期の研究は、Lado(1957)に代表される対照分析にまで遡る¹。対照分析は、母語(Native Language; 以下 NL²)と目標言語(Target Language; 以下 TL³)とを比較し、その異なっている領域の学習が困難であるという主張に基づく。Wardhaugh(1970)は、このような主張を「対照分析仮説(Contrastive Analysis Hypothesis; 以下 CAH)」と呼んだ。

CAH は、「以前から第二言語教育の一分野を占めてきた⁴」(Odlin, 1989: 2)が、後の実証的な研究によって、言語間の違いが重大な学習の困難点に必ずしも結びつかないケースがあることや、母語の影響によると思われる誤用があることが示されたため、1970年代になると、CAHの予測やLadoの主張は疑問視されるようになった(Odlin, 1989: 17)。

¹ 学習困難度は、通言語的影響/(異)言語間影響(cross-linguistic influence)と関連している。通言語的影響/(異)言語間影響については、Odlin(1989, 2003), Ringbom(2007), Jarvis & Pavlenko(2008)等に詳細な説明がある。転移(transfer)が L1 から L2 に一方向に生じる(forward transfer)のではなく、L2 から L3 へ生じる場合(lateral transfer)や、L2 から L1 へ生じる場合(reverse transfer)、あるいは双方向に生じる場合(bidirectional transfer)もあることが明らかになると、通言語的影響/(異)言語間影響という語が用いられるようになった(Jarvis & Pavlenko(2008: 12-14), 吉富(2011: 144))。しかし、研究者によって用いる用語やその定義は一樣ではなく、言語転移(language transfer, 特に負の転移(negative transfer)), 干渉(interference), 母語の影響などの用語も用いられている。特に、転移と通言語的影響/(異)言語間影響という語は、最も一般的に用いられている包括的な語である(Jarvis & Pavlenko(2008: 4))。本研究では、学習者にとって、当該の学習項目が困難か容易かという単純な区別ではなく、相対的な困難度について検討するため、困難なものから容易なものまでの段階的な困難度が存在していると仮定する。それゆえ、本研究では学習困難度という用語を用いる。

² 研究によっては、NL を L1 と表記する場合もある。先行研究の引用についてはその表記に合わせる。

³ TL を L2, L3...等と表記する場合もある。特に TL が複数あり、それぞれを区別する必要がある場合や、先行研究の引用で L2, L3 等と記述してある場合は、その表記に従う。

⁴ 和訳は、オドリン(1995: 3)の翻訳からの引用である。

このような背景のもとで、その後、CAHの批判に基づいて、CAHを異なる方向に発展させる、大きく分けて2つのアプローチを導入する試みが行われた⁵。

1つは、CAHを学習者の認知的な側面から発展させたアプローチであり、代表的な研究にはKellerman(1979, 1983)がある⁶。CAHの予測の問題に対して、別の概念を導入し、改訂したもう1つのアプローチは、Eckman(1977)に代表される類型論的な有標性(markedness)の概念を用いた研究である。本研究では、Eckman(1977)を出発点とするアプローチを理論的枠組みの一つとして用いる。

Eckman(1977: 320)は、TLの学習が難しい領域を予測するためには、NLとTLの比較(すなわち、CAHの考え方)だけでは不十分であるという考え方にに基づき、「困難度」の概念は「類型論的に有標である(typologically marked)」という概念と対応していると主張し、有標性差異仮説(Markedness Differential Hypothesis; 以下MDH)を提唱した(詳しくは2章で述べる)。MDHは、類型論的有標性の観点から見て、より有標な項目の方が学習が難しいことを予測する仮説であるが、音韻論を中心に影響力のある仮説として発展した。

しかし、有標性の概念を用いた学習困難度の研究には、問題点が3つある。

第一に、有標性を説明原理として用いている研究の領域に偏りがあるという問題である⁷。MDHを支持する研究は、Eckman(2011: 620)や榮谷(1997: 62)によると、ほぼL2の音韻論の領域であった⁸。このような研究領域の偏りは、仮説の経験的妥当性や適用可能性という観点から考えると問題になる。第二に、Ellis(2008: 387)やCallies(2013: 406-407)は、有標性の概念を用いた第二言語習得研究の領域が制限されていたのは、有標性に様々な意味と定義があるため、術語の曖昧性(vagueness)と不確定性(indeterminacy)が生じたことによると指摘し、それが有標性を言語理論に取り入れる際に障害になったと述べている。第三に、Eckman(2011)による類型論的有標性

⁵ 吉富(2011: 145)は、学習者言語分析の変遷を概観し、CAHが第二言語習得の難易度を予測できなかった大きな理由の1つは、学習者心理を考慮しなかったことにあると指摘している。

⁶ Kellerman(1979, 1983)のアプローチについては、2章で論じる。

⁷ 有標性を用いた学習困難度の研究の問題点については、村山(2015: 61-62)及び村山(2016: 58, 64)で論じた。この問題については2章でも扱う。

⁸ 類型論的有標性を用いた第二言語習得研究の中心は音韻論であったが、統語論の領域では、主に関係節(残留代名詞の使用)の研究が行われたことがEckman(2011)で概観されている。

を用いている研究の概観を見ると、TL が英語である研究が大半であるという TL の偏りの問題が挙げられる⁹。

そこで、本研究では、これまで有標性を用いて説明する試みが行われていない目的語を標示する格標識(case marker)¹⁰の学習困難度に焦点を当て、TL としては、日本語と韓国語という英語以外の言語を対象とする。特に目的語を標示する対格と与格の学習困難度について有標性に基づく仮説を立て、その検証を行う。これは、第二言語習得と言語類型論の研究をさらに発展させるために必要だと Eckman(2011: 632-633)が指摘した領域にまさに対応するものである。

1.2 目的語を標示する対格と与格の格標識の学習困難度

日本語と韓国語の対照研究において、両言語は、形態統語上酷似していると繰り返し指摘されてきた(塚本, 2012: 379)。特に、日本語と韓国語の格には、多くの共通点があることが知られている(朴在權, 1997)。韓国語の目的語は、(1)のように対格「을/를[ul/lul]」で標示されていることが多い¹¹。

(1) 텔레비전^을 봤어요.

theyllepichen-ul pwasseyo

テレビ^を見ました.

(1)のような「을/를[ul/lul]」は、日本語の「を」に対応しているので、日本語母語話

⁹ Eckman(2011: 633)は、英語以外の TL を用いている L2 習得研究が将来の L2 習得研究及び言語類型論の研究に有益であることを指摘している。これについては、村山(2016: 58)でも言及した。

¹⁰ 格の定義については、様々な定義があり、研究者によって立場が異なる。詳細は 1.3 節で述べる。なお、先行研究における用語(格助詞、助詞等)は、研究者によって異なるため、引用箇所に関してはその著者が用いている用語をそのまま用いることとする。

¹¹ 「을/를[ul/lul]」は先行する語が母音で終わる場合は「를[lul]」または「ㄹ[ɾ]」、子音で終わる場合は「을[ul]」という形態を用いるという相補分布をなす(奥田一廣(1976: 2))。なお、韓国語のローマ字表記については、先行研究でローマ字表記がなされている場合は、その先行研究の表記のまま引用し、特に断りの無いものについてはイェール式を用いる(Sohn, 1999: 2-4)。詳細については、1.6 の付記を参照のこと。

者にとって韓国語の目的語を標示する「을/를[ul/lul]」を習得するのは難しくないと考えられる。同様に、韓国語母語話者にとって日本語の目的語を標示する「を」の習得は難しくないように思われる。

しかし、日本語には二項動詞の目的語を対格以外で標示する場合があります。日本語と韓国語で対応する格にずれが生じている場合がある。このような対応のずれは誤用を生み出す1つの原因となることが指摘されている(永原(2004: 53), 油谷(2005: 123)等)。本研究では、目的語の格が日本語では「を」あるいは「に」、韓国語では「을/를[ul/lul]」あるいは「에/에게[ey/eykey]」で標示される二項動詞の格標識の学習困難度を研究の対象とする。次の(2), (3)のように、日本語の場所や三項動詞の間接目的語を標示する「に」は、韓国語の「에/에게[ey/eykey]」に対応することが多い¹²。

(2) 私たちの学校は新村にある。

우리 학교는 신촌에 있다. (韓国語文法語尾・助詞辞典 p.588)

wuli hakkyo-nun sinchon-ey issta

(3) 本を弟(妹)にあげた。

책을 동생에게 주었다. (韓国語文法語尾・助詞辞典 p.602)

chayk-ul tongsayng-eykey cwuessta

しかし、(4)のように二項動詞の目的語を標示する日本語の「に」が、韓国語では対格「을/를[ul/lul]」に対応することもある。

¹² 先行する名詞が無情物(場所・物)の場合は「에[ey]」を用い、有情物(人・動物)の場合は「에게[eykey]」を用いる。李翊燮・李相憶・蔡琬(2004: 157)によると、「에[ey]」は場所、指向点、時点、時間的範囲、空間的範囲、原因を表す処格(locative)としての用法がある。李翊燮・李相憶・蔡琬(2004: 157-158)は、「에[ey]」と「에게[eykey]」の基本的な機能は同じであることから、別に与格を設定せず、処格に含めている。一方で、韓南洙(1979)のように、「에[ey]」と「에게[eykey]」の間には共通の意味があるが、部分的な現象にすぎず、両者は異なる機能を持つため、別々の格として取り扱うべきだという主張もある。ここでは、これら2つの格は、先行する名詞が有情物か無情物かによって使い分けられるものと仮定して、議論を進める。

(4) バス^に乗る

버스^를/^{*}^에 타다¹³

pesu-^{lul}/^{*}^{ey} thata

このような格の違いは、第二言語習得における学習困難度の問題を引き起こす。格は習得が難しい領域の一つであると言われる¹⁴。韓国語母語話者に限らず、一般的に日本語学習者にとって「を」・「に」の使い分けが難しいことは、多くの先行研究で指摘されている(今井(2000), 上村(2003)等)。日本語学習者の誤用については、寺村(1990), 市川(2010)に様々な母語話者による多くの誤用例が報告・分類されている。韓国人日本語学習者はしばしば次のような誤用を産出する。

【「に」を「を」とする誤用】¹⁵

(5) 明日出発する海外旅行の準備を完璧にやってあると思ったとたん、パスポートがないこと^を気付いた。(市川(2010: 782))

(6) ロシアワ時間にはパースと地下鉄^を乗りません。(寺村(1990: 207))

【「を」を「に」とする誤用】

(7) それで日本留学^に決心して、今は教える立場ではなくて習う立場でいっしょけんめい勉強しています。(寺村(1990: 208))

¹³ 「타다[thata]」が「에[ey]」を取る場合もあるが、永原(2004: 55)によると、これは「대통령 옆자리에 탔다. [taythonglyeng yephcali-ey thassta] (大統領の横に乗った)」など場所を示す場合である(これを永原(2004: 55)は「着点(goal)」と述べている)。本研究では、二項動詞の目的語を対象とするため、「타다[thata]」が場所を取る場合は対象としない。ただし、後述する他動性と格の関係を考慮に入れると、対格か与格(あるいは所格)のどちらを取るかによって他動性の度合いが異なる(例えば目的語への影響が異なる(Yeon, 1993 等))ため、他動性の議論をする際においては、考慮に入れる。

¹⁴ 迫田(2001: 6)によると、長友・迫田(1988)の調査では、初級レベルの日本語学習者の場合、作文データにおける誤用率(誤用数/正用数+誤用数)が最も高い品詞は接続詞だが、最も頻度の多い誤用は助詞であった。助詞はその使用頻度が多いことによると迫田(2001: 6)は述べている。この研究が示唆するように、助詞はその誤用の頻度が多いことから習得が困難な領域の一つであることがわかる。

¹⁵ 本稿が着目する部分の誤用を□で囲み、その他の部分の誤用については下線(下線は寺村(1990)による下線部)で示した。

特に、対象を表す格について、岩崎(2004: 177)や蘇(2007: 2)等は、動詞によって「を/に/と」のように格を使い分ける必要があることが学習を難しくする要因の一つになっていると述べている¹⁶。また、日本語母語話者にとっても、(4)のように格が異なる部分においては母語干渉が起こりやすいことがしばしば指摘されている(永原 2004, 油谷 2005 等)。

このような誤用の理由を母語からの転移(transfer)として説明している研究が多い¹⁷。しかし、転移と一口に言っても、転移には様々な要因が関わっていることが多くの研究で示されている。どのような場合に転移がより生じやすいのか、あるいは転移が起こりにくいのか、そしてそれはなぜかを説明するためには転移という現象の背後にあるメカニズムの説明が必要である。

Jarvis & Pavlenko(2008: 4-8)は、転移の研究は 4 つの一般的な段階(phase)を通して進歩していると説明している。具体的には表 1 の 4 つである。

Jarvis & Pavlenko(2008: 8)によると、現在のところ、転移の研究は段階 2 から 3 へ変化しつつある段階にある(段階 4 についてはまだ数十年かかるだろうと述べている)。

¹⁶ 誤用分析の観点から日本語の格の習得の難しさに言及したものには森田(1985)などがある。

¹⁷ ここでは、負の転移(negative transfer)が起こりやすいことと学習困難度が高いことは同義である。

表 1: 転移研究の段階 (表は Jarvis & Pavlenko(2008: 5-6)に基づき、一部抜粋)

段階	一般的な説明	主要な研究の関心
1	要因としての現象の認知と調査	転移の事例の認定, 転移の射程の定義, 転移の影響を量で表す
2	主要なプロセスそのものとしての現象の調査	転移の影響の証明, 転移の原因の認定, 転移の制約の認定, 転移の選択性の調査, 転移の影響の方向性の調査
3	現象を説明するために立案された理論の発展	どのように, なぜ, いつ, どんなタイプの異言語間影響(crosslinguistic influence; CLI)が起こるのかを説明する理論的なモデルの拡張, CLI に関する特定の検証可能な仮説の発展, これらの仮説の実証可能なテスト
4	生理学上の説明の発展	どのように言語が獲得され, 記憶され, 処理されるのかに関連しての脳の詳細なマッピング, 人間の長期記憶における異言語の神経学上の繋がり(そのような繋がりがどのように形成され, 変わり, 維持されるのか)の直接的な証拠の蓄積 など

学習困難度の研究は, 言語転移の研究に含まれるため, 表 1 のような段階の観点から評価することができる。この観点から評価すると, 現在は, 学習困難度が高い文法項目を認定するという段階にあるように思われる。しかし, それだけでは十分とはいえず, 段階 3 のような理論的な説明が必要である。

そこで, 本研究はまず「有標性(markedness)」という概念を用いた学習困難度の仮説を提案し, それを検証する。日本語と韓国語における目的語の格の学習の困難度に関して, 有標性の観点から説明した研究は管見の限りない。2 章で詳しく説明するが, 類型論的有標性の概念を用いた Eckman(1977)の MDH は, 当該の学習項目に関して, 日本語と韓国語のどちらの母語話者にとってより学習が難しいかということも予測可能である。本研究では, 有標性の概念を明確にした上で, 二項動詞の目的語を標示する格の学習困難度を, 韓国語を母語とする日本語学習者及び日本語を母語とする韓国語学習者という相補的な 2 つの観点から有標性に基づいて予測し, 仮説の検証を行う。

さらに, 本研究では, 格の学習困難度に関わる要因として岩崎(2004)や蘇(2007)等

が指摘しているような、動詞や文の意味的特徴についても検討する。具体的には、「他動性(transitivity)」の概念を用いる¹⁸。二つの異なる理論的背景に基づく仮説を検討することによって、学習困難度に関わる要因の多面的かつ包括的な説明を試みる。

上記で述べたように、転移を引き起こす要因は一つではないことが知られている。格の学習困難度に関しても、複数の要因を考慮に入れて仮説を検証する必要があると考える。すなわち、有標性の仮説のみで学習困難度を予測・説明することは十分ではない。有標性を用いている学習困難度の研究の多くは、類型論的含意に基づくものであり、その他の要因については考慮に入れていないからである。後述する類型論的有標性に基づく定義の問題に対して、より明確で広い領域に用いることが出来る頻度概念に置き換えたとしても、その問題は解決しない。

特に、本研究が対象とする格という領域においては、格と動詞(文/節)の意味が密接に結びついており、学習者は格を動詞の意味と関連させて学習している可能性がある。実際に、動詞(文/節)の意味に関して、近年、他動性が格の学習困難度に関わっていると主張する研究が見られる。他動性の高低と格の習得の関連を調査した研究は、5章で論じるようにまだ非常に少ないが、例えば、蘇(2007)等は、動詞の他動性の度合いに応じて格の学習困難度が変化することを主張している。そのため、有標性という一つの概念に基づく仮説を検討するだけでは十分とは言えず、他動性という意味的特徴に基づく仮説の検討も必要だと考える。有標性と他動性という2つの要因の学習困難度への影響を比較して明らかにする必要がある。

他動性の概念は、Hopper & Thompson(1980)の「他動性仮説(transitivity hypothesis)」以後通言語的な他動性の研究が盛んになったが、日本語学習者による日本語の目的語を標示する「を」・「に」の習得と他動性を関連付けた研究は、まだあまり行われていないのが現状である¹⁹。また、日本語母語話者を対象にした韓国語の目的語の格標示の習得に関して他動性に基づく仮説を検討したものは管見の限りない。

そこで、本研究では、韓国語を母語とする日本語学習者及び日本語を母語とする韓国語学習者における目的語を標示する格の学習困難度について、格の対応関係を明確

¹⁸ 本節では他動性を動詞の意味的特徴として説明するが、他動性には意味的側面と形態・統語的側面がある(角田, 2009: 76-85)。形態・統語的側面(「が+を」構文を取る、直接受動文にできる等の基準)については後述する。

¹⁹ 他動性の観点から学習者の日本語習得について検討した研究としては、岩崎(2004)、蘇・吉本(2006)、蘇(2007, 2009)等があるが、まだ非常に数が少ない。

にした上で、有標性と他動性の二つの概念を用いた仮説を双方向から検証する²⁰。格の学習困難度の予測にこの二つの概念がどのような役割を果たしているかを明らかにすることを目的とする。

1.3 格の定義と本研究の対象

本節では、本研究が対象とする「格」の概念について先行研究を整理して明確にする。また、本研究で扱う日本語と韓国語の格の範囲についても明確にする。そのために、まず、「格」の定義を見ることから始める。

Baker(2015: 1)によると、「言語学的意味における格は、名詞句(NP, DP 等)がより大きい文法構造内でどのような役割を果たしているのかを...示すのに役立つ形態統語的な装置であることが知られている。」そして、Baker(2015: 1)は、「それが正確にどのような種類の装置なのか」に関して「多くの観点から幅広く研究されてきた」と概観している。そのため、注 10 でも述べたが、「格」の定義は、研究者によって様々である。また、研究対象とする言語によってもその術語が異なる(Haspelmath(2009: 505, 508))。Blake(2001: 1)は、(8)のように「格」を定義している。

- (8) Case is a system of marking dependent nouns for the type of relationship they bear to their heads. (格は従要素の名詞が主要部に対して持っている関係の種類を標示する体系である。)²¹

つまり、この Blake(2001)の定義では、格は、動詞の項(従要素)となっている名詞と述語の関係を表すものとして捉えられている。

²⁰ これ以降は韓国語を母語とする日本語学習者を「韓国人日本語学習者」、日本語を母語とする韓国語学習者を「日本人韓国語学習者」と表記する。

²¹ ()内は筆者による訳である。「従要素(dependent)」は仁田(1993)の訳語である。仁田(1993: 3)は、主要素と従要素に関して次のように説明している。

(i) 文は、述語を中核・センターにして構成されている。これは言い換えれば、述語は、文の主要素(Governor)であり、他の諸要素は、述語に従属・依存していく従要素(Dependent)である、ということである。

これに関連して、Butt(2006: 4)は、複雑な格の体系が何の役に立つのかに関する一つの仮説として、「明示的な格標示は、名詞(や代名詞)の意味役割と、動詞との統語的な関係を確立するのに役立つ」と述べている。すなわち、もし格の体系がなかったとすると、名詞と動詞の関係が明確にならないため、文の意味を理解することが困難となる。この意味で、格は、意味的、統語的に重要な役割を果たすものであり、第二言語習得においても、格の習得は重要な意味を持つと考えられる。

また、Haspelmath(2009: 505)は、格という術語について、屈折のカテゴリー体系を表したり、個々の屈折のカテゴリーを表したり、その体系の値を表したりすることに言及し、この観点から、「格はテンス、アスペクト、法、人、数、性のような他の屈折のカテゴリー体系のようにふるまう」と述べている。

これに関連して、亀井・河野・千野(1996: 201-202)は、フィンランド語の名詞には格が 14(あるいは 15)あるということに関して、「統語的・意味的機能を示すために、(14 または 15)の違った形態で現れることができるという意味である」と述べている。また、亀井・河野・千野(1996: 202)は、「格変化の観点から定義される格は、形態論的なカテゴリーとしての格であり、いわゆる『表層格(surface case, morphological case)』」であるが、一方、「『動作主』『対象』『起点』『道具』等々の『格』は、名詞句の文中における意味的な役割につけられた名称」で、これらは「意味論的な概念であり、いわゆる『深層格(deep case, semantic case)』である」と説明している。

一方で、Haspelmath(2009: 506-507)は、格の屈折は、接置詞(adposition)²²とかなりの重なりがあるということも説明している。Haspelmath(2009: 507)によると、ホストと共に一つの語として書かれる従属部標示の要素が「後置詞(postposition)」と記述され、逆に独立した綴りの要素が「格」の観点から記述されたりすることは珍しくないと述べている。

日本語や韓国語は、このような形態的な方法によって格(すなわち、動詞の項と述語の関係)を表す言語である。本研究では、形態的な格(morphological case)を対象とする。

Blake(2001: 155)は、「形態的な格の体系は 2 つから 12 かそれくらいの範囲だが、いくつかのフィン＝ウゴル族や北東カフカス言語における方向を示すような標識と格

²² adposition(接置詞)とは、preposition(前置詞)と postposition(後置詞)を包括した語である(Matthews(2007: 10))。

標識そのものの全ての組み合わせを格と考えると、数は 40 かそれくらいになる」ことに言及している。しかし、一つの格が複数の意味役割を持っている場合が多いと言われている。Malchukov and Narrog(2009: 518)は、格の多義性(polysemy)に関して、「一つの特定の意味に限られている格は、いくつかの意味を包含している格よりも珍しいということはおそらく正しい」と述べている。

実際、日本語と韓国語の格に関してもこれが当てはまる。塚本(2014: 17-18)は、日本語と韓国語の格の形式と種類について対応関係を次のように整理している²³。

²³ 多くの場合、この表に示された対応関係になるが、この対応関係に一致しない場合もある(塚本(2014: 17-19))。細かい対応関係については、3 章で論じることとし、ここでは概略を示した。

表 2: 格助詞の形式と種類(塚本(2014: 18))

意味役割	日本語		韓国語	
主体	が	子供 <u>が</u> 走る 先生 <u>が</u> おっしゃる	가/이 께서	아이 <u>가</u> 달리다 선생님 <u>께서</u> 말씀하시다
対象	を	本 <u>を</u> 読む	를/을	책 <u>을</u> 읽다
通り道の場所	を	空 <u>を</u> 飛ぶ	를/을	하늘 <u>을</u> 날다
場所の起点	を	港 <u>を</u> 離れる	를/을	항구 <u>를</u> 떠나다
着点・相手	に	駅 <u>に</u> 着く 弟 <u>に</u> 送る 先生 <u>に</u> 差し上げる	에 에게 한테 께	역 <u>에</u> 도착하다 동생{ <u>에게</u> / <u>한테</u> } 보내다 선생님 <u>께</u> 드리다
変化後の状態	に	赤 <u>に</u> 変わる	로/으로	빨강 <u>으로</u> 변하다
共同	と	友達 <u>と</u> 遊ぶ	와/과 하고	친구{ <u>와</u> / <u>하고</u> } 놀다
手段・方法・ 道具	で	自転車 <u>で</u> 来る	로/으로	자전거 <u>로</u> 오다
原因	で	準備不足 <u>で</u> 失敗する	로/으로	준비 부족 <u>으로</u> 실패하다
動作の場所	で	図書館 <u>で</u> 勉強する	에서	도서관 <u>에서</u> 공부하다
場所の起点	から	部屋 <u>から</u> 出て行く 同僚 <u>から</u> 受け取る	에서 (으)로부터 에게서 한테서	방{ <u>에서</u> / <u>으로부터</u> } 나가다 동료{ <u>에게서</u> / <u>한테서</u> } 받다
時の起点	から	3時 <u>から</u> 始まる	부터	세 시 <u>부터</u> 시작되다
変化前の状態	から	青 <u>から</u> 変わる	에서 (으)로부터	파랑{ <u>에서</u> / <u>으로부터</u> } 변하다
方向	へ	上の方 <u>へ</u> 上がる	로/으로	위쪽 <u>으로</u> 오르다
比較の基準	より	姉 <u>より</u> 優れる	보다	언니 <u>보다</u> 우수하다

表 2 を見ると、日本語も韓国語も形態的な格とそれが持っている意味役割が 1 対 1 で対応しているわけではないことがわかる。形態的な格は、主格(nominative)、対格(accusative)、与格(dative)などの機能に基づく術語で表記される場合と、ガ格、ヲ格のように「形態＋格」(あるいは「が」、「を」)のように表記する場合がある。本研究では、対格、与格のように表記する。

また、日本語や韓国語の研究では、格助詞や助詞という術語が用いられているが²⁴、本研究では、先行研究の引用部分を除き、格、格助詞、後置詞という術語を区別して用いる。統語的な区別については、3 章で説明する。

さらに、もう一つ、本研究が対象とする格の範囲に関して説明しておく。

Butt(2006: 6-7)は、(8)で挙げた Blake(2001)の定義によれば、「格は動詞の項を標示するのに用いられ、adjunct(付加語(詞)、修飾語)を標示するのには用いられない」と述べている。しかし、実際には、多くの言語で格は adjunct を標示するのに使われる²⁵として、Butt(2006: 7)はドイツ語と韓国語の例を挙げている。ここでは、韓国語の例を取り上げる。

(9) Suna-nŭn kū chaek-ŭl tu pŏn-(ŭl) ilk-öss-ta

Suna-Top the book-Acc two times-(Acc) read-Past-Decl

‘Suna read the book twice.’

²⁴ ここで、次のような術語の問題点があると Haspelmath(2009: 507)は指摘している。「言語学者の中には「格助詞(case particle)」(日本の言語学においてしばしば用いられる「が」(主格)、「を」(対格)、「に」(与格)のような要素を表すのに用いられる術語)や「格標識(case marker)」のような中立的な術語を好む人もいるようだが、もし格が屈折のカテゴリーの体系であると定義されるなら、「格助詞」という術語は矛盾している」と Haspelmath(2009: 507)は述べている。その理由として、Haspelmath(2009: 507)は、「助詞は定義上は語であり、屈折の要素ではないからである」と述べ、「格標識」は「屈折の格の具現形」を意味しなければならないだろう」と指摘している。しかし、(8)の Blake(2001)の定義に基づくなら、この問題は生じない。なぜなら、Blake(2001)の定義では、格は屈折のカテゴリーに限定していないからである。よって、注 10 で述べたように、先行研究における引用はその著者が用いている術語のまま表記する。

²⁵ Kittilä and Malchukov(2009: 552-553)にも様々な言語において見られる非典型的な対格の用法についての説明がある(距離や期間の副詞や、様態副詞などの例が挙げられている)。

(10)Suna-nŭn onŭl ilkop sikan tongan(-ŭl) cha-ass-ta

Suna-Top today seven hour for(-Acc) sleep-Past-Decl

‘Suna slept for 7 hours today.’

Butt(2006: 7)は、「目的語がない場合でも副詞が対格で標示されうる²⁶」と述べ、(9), (10)を例示した上で、「格の主要な目的が述部の項を標示することであるという基本的な想定を考慮に入れると、この種のデータは現代の統語理論で、まだよい解決がなされていない問題として残る」と述べている。

本研究では、二項動詞の目的語の格を対象とするため、(9), (10)のような必須の項以外に用いられる格については扱わない。

1.4 研究の意義

本研究は、日本語と韓国語の格、特に与格と対格を標示する格標識の学習困難度について、有標性と他動性の2つの観点から分析するものである。本研究は、有標性を用いた学習困難度の研究領域を日本語と韓国語の格の学習困難度の研究に拡張したという意味で、Eckman(2011: 632-633)が指摘した有標性を用いた研究の今後の発展のために必要な3つの領域への貢献が期待できる研究としても位置づけることができる。1つ目は、NLの影響でも説明できず、TLのインプットにもよらないが、世界の他の言語の文法にあると実証され、普遍的な一般化に従うL2の規則性を集めて分析するという現在の研究の流れを踏襲することである。2つ目は、英語以外のTLを用いているL2習得研究である。そして、3つ目として、L2の領域でまだあまり広く研究されていない構文の習得に関する研究である。

²⁶ これが対格で表されている理由については、Yeon(1993: 115)及びYeon(1998: 243-244)が説明しているように、対格標示と *affectedness* との関係を用いて説明できるように思われる。Yeon(1993: 115)及びYeon(1998: 243-244)では、所格「에」(ey)との対比において、所格はちょうどその時点を示すのに対して、対格は継続の期間全体を示すことを例示している。Yeon(1998: 244)によると、多くの言語では、被動者が全体的に影響を受ける場合には対格で標示され、部分的に影響を受ける場合には特別な部分格か属格で標示されるという格標示の区別がある。対格標示の全体性、*affectedness* に関しては、5章で述べる。

さらに、本研究は、他動性を用いた学習困難度の仮説を検討することによって、有標性だけでは捉えることができないと思われる学習者の言語の特徴をより詳細に明らかにするものでもある。角田(2007: 8-9)は、他動性の研究に関して、今後発展が期待される領域の1つとして、「言語習得」を挙げている。角田(2007: 9)が挙げた「言語習得」は、他動性が母語の動詞の習得や前置詞の誤用に影響を与えている可能性を示唆するものであるが、第二言語習得においても、前述したように、蘇(2007)等は他動性と格の習得の関連を主張している。しかし、現在のところ、他動性の概念を用いた格の習得の研究は非常に少なく、他動性が格の習得にどのように影響しているのかはまだ十分に明らかにされていない。この意味で本研究は他動性の理論に貢献することも期待できる。

1.5 論文の構成

本論文の構成は次の通りである。まず、第2章では、本研究が用いる理論的枠組みの一つである「有標性」に関する先行研究を概観する。まず、学習困難度の研究に有標性が用いられるようになった過程を3つの時代に分けて、有標性の概念の発展の史変遷を辿る。また、有標性の概念的問題と、有標性を格の学習困難度に応用する際の問題点について論じる。その上で、有標性に基づく格の学習困難度に関して、有標性の問題点を解決するために、有標性の概念的検討を行い、類型論的有標性に代わる概念として頻度に基づく有標性の概念を提案する。

次に、第3章では、日本語と韓国語の格の対応関係について概観し、日本語の二項動詞の目的語の格標示の統語的な性質を明らかにする²⁷。特に日本語の二項動詞の目的語を標示する「に」は与格の格標識か後置詞であるという Sadakane & Koizumi(1995)の分析を示した上で、日本語の「に」と韓国語の対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合について、統語的なテストを行い、対応関係を明確にする。統語的なテストを行うことによって、これまで指摘されてこなかった後置詞「に」と「을/를[ul/lul]」が対応する動詞があることを明らかにする。その上で、日本語と韓国語の目的語の格標示の頻度を、韓日パラレルコーパスを用いて調査する。目的語を対格で標示する韓国語の用

²⁷ 韓国語の格標示の統語的な性質についての詳細な分析は本論文では行わない。

法よりも目的語を与格で標示する日本語の方が有標であることを示し、日本語と韓国語の格標示の有標性に基づく格の学習困難度の仮説を立てる。

第4章では、有標性に基づく学習困難度の仮説を検証するため、韓国人日本語学習者のコーパス及び日本人韓国語学習者のコーパスを用いて、調査を行う。正用例、誤用例を分析するだけでなく、格脱落の中には誤用を避ける「回避」として分析できるものがある可能性についても調査する。最後に有標性の仮説だけでは格の学習困難度を十分に説明することができないということを論じる。

第5章では、もう一つの理論的枠組みとして用いる「他動性」に関する先行研究をまとめる。まず、本研究が用いる他動性の概念を明確にするため、他動性の伝統的な定義からプロトタイプ的な定義への発展を説明し、その後で、格と他動性の関連についての研究を概観する。そして、他動性の概念を用いた第二言語習得研究を概観し、その問題点を指摘した上で、他動性の概念に基づく格の学習困難度の仮説を動詞自体の頻度(有標性)と組み合わせて提案する。

第6章では、他動性に基づく学習困難度の仮説について、韓国人日本語学習者のコーパスによる調査を行い、経験的にどのように裏付けられるかを示す。

第7章では、Haspelmath(2015)の「他動性卓越(transitivity prominence)」の概念について取り上げ、この概念を用いることによって有標性の研究と他動性の研究が統合できることを説明する。その上で、これら2つの概念を統合した学習困難度の仮説を提案し、パイロット的な試みとして学習者コーパスの分析を行う。

第8章は、まとめと今後の課題である。

1.6 付記

1.6.1 ローマ字表記

韓国語のローマ字表記は、以下に示す The Yale System of Romanization(イエール式)を用いる(Sohn 1999: 2-3)。ただし、先行研究で挙げられた例文を引用する際には、先行研究の表記のまま引用する。

表 3: ローマ字表記法(Sohn 1999: 2-3)

	文字	音価	Yale		文字	音価	Yale
子音	ㅂ	[p, b]	p	母音・ 二重母音	ㅣ	[i]	i
	ㅃ	[ph]	ph		ㅗㅣ	[y, wi]	wi
	ㅍ	[pʰ]	pp		ㅛㅣ	[e]	ey
	ㄷ	[t, d]	t		ㅜㅣ	[je]	yey
	ㅌ	[th]	th		ㅠㅣ	[we]	wey
	ㅈ	[tʰ]	tt		ㅡㅣ	[ø, we]	oy
	ㅅ	[s, ʃ]	s		ㅐㅣ	[ɛ]	ay
	ㅆ	[sʰ, ʃʰ]	ss		ㅑㅣ	[jɛ]	yay
	ㅈ	[c, ɟ]	c		ㅓㅣ	[wɛ]	way
	ㅊ	[ch]	ch		ㅡ	[i]	u
	ㅉ	[cʰ]	cc		ㅓ	[ə]	e
	ㅋ	[k, g]	k		ㅕ	[jə]	ye
	ㅋ	[kh]	kh		ㅠ	[wə]	we
	ㄲ	[kʰ]	kk		ㅏ	[a]	a
	ㅁ	[m]	m		ㅑ	[ja]	ya
	ㄴ	[n, ɲ]	n		ㅓ	[wa]	wa
	ㅇ ²⁸	[ŋ]	ng		ㅜ	[u]	wu
	ㄹ	[l, ɾ]	l		ㅠ	[ju]	y(w)u
	ㅎ	[h]	h		ㅗ	[o]	o
					ㅛ	[jo]	yo
					ㅜㅣ	[i(j), i e]	uy

²⁸ ㅇは音節の頭にも末尾にも生じるが、末尾のㅇのみ[ŋ] で発音され、音節の頭では発音されない(Sohn, 1999: 4).

1.6.2 研究の方法と用例について

本研究は、主に韓国人日本語学習者のデータからなる学習者コーパス、日本人韓国語学習者のデータからなる学習者コーパスの分析を行う。

なお、本稿で用いる用例は、出典があるものは例文の直後に明記し、作例の場合は特に記さない。

第2章 学習困難度の研究の発展と有標性

2.1 はじめに

本章では、本研究が格の学習困難度を予測するための概念の一つとして用いる「有標性(markedness)」の概念を明確にするために、これまで行われてきた代表的な研究を概観し、その問題点を指摘する。

まず、2.2 節では、第二言語習得における学習困難度がどのように研究されてきたのかを3つの時期、すなわち、対照分析仮説の時期、有標性を用いた初期の研究の時期(有標性差異仮説の時期)、中間言語の概念と有標性差異仮説の発展の時期に分けて概観する。特に、学習困難度を説明する重要な概念として有標性がどのように導入され、発展してきたのかその史的変遷を説明する。その上で、有標性を用いた説明は十分ではないという批判と、それに対する Eckman(2004)の反論を取り上げ、検討する。

次に、2.3 節では、有標性という概念に内在する概念的な問題点及び、有標性を用いて格の学習困難度の研究をする際の問題点を指摘する。特に、これまでに提案された有標性の様々な定義を概観し、それがどのように学習困難度に結び付けられるか検討する。なお、本章の有標性の議論は、村山(2015)及び村山(2016)の一部に加筆、修正したものである。

2.2 第二言語習得における学習困難度の研究の史的変遷と有標性

2.2.1 対照分析仮説の時期

1 章で述べたように、現在の研究に繋がる学習困難度の研究は、Lado(1957)に代表される対照分析に始まる。Eckman(2013: 409)によると、その最も明確な発言の一つとしてよく引用されるのは、Lado(1957: 2)の次の箇所である。

(1) 我々は、外国語に接する学習者が、ある特徴は非常に簡単で、その他の特徴は極めて難しいと気づくと考えている。学習者の母語と似ている要素は学習者にとって簡単で、母語と異なっている要素は難しい²⁹。

(Lado 1957: 2)

(1)が示しているように、この時期には、母語(Native Language, 以下 NL)と目標言語(Target Language, 以下 TL)とを比較し、その違いが第二言語の学習を困難にするという仮説に基づいて研究が行われていた。Wardhaugh(1970: 123)は、この仮説を「対照分析仮説(Contrastive Analysis Hypothesis, 以下 CAH)」と呼んだ。そして、それ以後 CAH という名称が広く用いられるようになった(Odlin, 2013: 129)³⁰。

第二言語習得研究において NL の影響がどのように捉えられていたかに関する歴史的な背景として、次のような事情が指摘されている。Jarvis & Pavlenko(2008: 1-3)によると、通言語的影響(crosslinguistic influence)³¹、あるいは転移(transfer)(「1つの言語に関するある人の知識がその人の知識や他の言語の使用に対して与える影響」)は大昔から関心が持たれてきたが、1940年代から1950年代までは、転移は否定的な現象として捉えられていた。すなわち、学習者の誤用は歓迎されないもの、避けるべきものであったのである。その後、Lado(1957)らの研究によって、転移は「言語の学習や使用の『避けられない特性(unavoidable feature)』としてその正当性が認められるようになり、1950年代以降、転移の研究が広く行われるようになった(Jarvis & Pavlenko(2008: 3))。

しかし、1970年代になると、CAHの予測やLadoの主張は疑問視されるようになる。なぜなら、CAHの予測に反して、言語間の相違点のうち、必ずしも重大な学習困難点とはならないものがあることや、NLの影響によるとは思われない誤りがあるこ

²⁹ 筆者による訳である。

³⁰ さらに、Wardhaugh(1970)は、CAHを次の2つに分類している。1つは、L1とL2の比較によって難しさを予測可能とする「強い形式(strong version)」である(例えば上述のLado(1957)の主張がこれにあたる)。もう1つは、第二言語学習で観察される難しさ(干渉)を説明するために用いる「弱い形式(weak version)」である。Wardhaugh(1970: 124)は、強い形式は「全く非現実的で実用的ではない」が、弱い形式は「有用性がある」と述べている(ただし、Wardhaugh(1970: 124)は、「弱い形式でさえも疑わしい部分がある」と述べている)。

³¹ crosslinguistic influence は、「(異)言語間影響」とも訳されるが、本論文ではオドリン(丹下省吾訳)(1995)の「通言語的影響」という訳語を用いる。

とが実証的な研究で明らかになったためである(Odlin 1989: 17).

また、対照分析への批判は、誤用分析からもなされた。Odlin (1989: 19)によると、1960 年代および 1970 年代の誤用分析に基づく実験的研究は、「多くの異なる言語背景の学習者が生み出す誤りに互いに類似したものがあることを示したのみならず、第一言語と第二言語の習得過程における誤りに類似しているものがあることを示した。その結果、2 つの過程の相違が果たしてどこにあるのか」という疑問が抱かれるようになったのである³²。そして、誤用分析からの知見によって、「発達の過程」に焦点が当てられ、第一言語習得にも第二言語習得にも見られる誤用は「発達上の誤り(developmental errors)」と呼ばれ、「発達の順序(developmental sequence)」に関する研究も行われるようになった(Odlin 1989: 19-20)。さらに、このような疑念は、学習者が独自の L2 の文法を作り出すという中間言語(interlanguage)の研究へと繋がった(2.2.3 節で詳述)。

さらに、Eckman(1977: 318)は、CAH のみでは、どちらの母語話者にとってより学習が困難であるかという「困難の方向性(directionality of difficulty)」を予測することが出来ないという問題点を指摘した。Eckman(1977: 317-318)は、Moulton(1962)を取り上げ、ドイツ語と英語の語末の子音の学習の難しさは、英語を学習するドイツ語母語話者とドイツ語を学習する英語母語話者とで異なるという例を挙げている。以下では、Eckman(1977: 317-318)の説明に基づいてこの問題についてまとめる。

Eckman(1977: 317)は、Moulton(1962)を引用し、「英語では、語頭、語中、語末で有声と無声の阻害音が生じるが、ドイツ語では、有声と無声の阻害音は語頭と語中のみに生じる。語末の位置では、ドイツ語は、無声の阻害音しか持たない」と説明している。従って、CAH が予測するように NL と TL が異なっている領域の学習が難しいのであれば、「ドイツ語と英語は語末に有声の阻害音が生じるかどうかに関して異なっているので、英語を学習するドイツ語母語話者にとっても、ドイツ語を学習する英語母語話者にとっても難しい領域となることを予測する」。しかし、実際には、Moulton(1962: 49-50)が述べているように、ドイツ語母語話者にとって英語の語末で有声の阻害音を発音するのは非常に難しいが、英語母語話者にとってはドイツ語の語末の阻害音の有声が無声と交替することを学ぶのは難しくないことがわかっている。

³² 「」内の和訳は、オドリン(丹下省吾訳)(1995: 21)による。以下引用箇所の翻訳は、翻訳が公刊されている場合には原則としてそれを使用した。

「この困難の方向性は CAH のみでは予測できない」と Eckman(1977: 318)は主張したのである³³.

このように CAH の予測力に限界があることが後の実証的な研究によって示されたため、CAH に代わる学習困難度の説明が求められるようになった³⁴.

2.2.2 有標性を用いた初期の研究

このような対照分析の経験的な問題が明らかになると、CAH の予測の不十分な点を解決するために、学習者の認知的要因や「有標性(markedness)」の概念を用いて学習困難度を予測する試みが行われるようになった。本節では、その代表的な 2 つのアプローチを取り上げる。

1 つ目のアプローチは、CAH を学習者の認知的な側面から発展させた Kellerman(1979, 1983)による研究である。Kellerman (1979)は、「認知のプロセスとして転移を見ることができる」こと、「学習者による NL の使用は『創造的』である」

³³ Eckman(1977: 318)は、これだけでは、「CAH の支持者は、新しい対立あるいは新しい対立の場所を学習するのは難しいが、対立を抑制するのを学習するのは難しくない」と主張する補助仮説を必要とするだろう」が、この拡張した仮説は、上述のドイツ語と英語の場合と類似しているケースであるフランス語と英語の /z/ という音素の学習では、間違った予測をしてしまうと説明している。

³⁴ CAH をもとにして、さらに細かい学習困難度の予測をしたものに、Stockwell, Bowen and Martin(1965)の「困難度の階層(hierarchy of difficulty)」がある。「分化(differentiation)」、「導入(new)」、「削除(absent)」、「統合(coalescing)」、「対応(correspondence)」の 5 段階を想定し、この順番で習得が容易になると予測した。渋谷(2001: 86-87)は、英語を NL とする学習者が日本語を学ぶ場合を例に挙げ、次のような表を基に単純化した説明をしている。(下の表の数字は、「ある意味領域を表すのにいくつの形式が用いられるか」という数を示している。)

難易度	対応関係	母語(英語)	学習言語(日本語)	例(日本語)
難 ↑ ↓ 易	分化	1	2	「ある」と「いる」
	導入	0	1	「は」
	削除	1	0	複数形・冠詞
	統合	2	1	「ている」
	対応	1	1	過去形

さらに、明神(2003: 148-149)によると、この研究では「単なる異同がそのまま学習の難易度に反映するという当時の単純な分析よりはもっと複雑な難易度の予想がなされた」が、「このような対照分析は言語のきわめて表面的なレベルでしか行われておらず、表層構造の違いから習得の困難さの程度が必ずしも予測できるとは限らないとも批判されており、それゆえ、CAH に代わる説明が必要となるのである。

ということを主張している³⁵。Kellerman (1979)は、Kellerman (1978)の実験のデータに基づいて、次のように分析している。まず、Kellerman (1978)では、「母語話者の自分の言語における意味空間(semantic space)についての直感は、NL から TL への形態統語的な『語』の翻訳可能性(translatability)の判断をする際に、NL が同じ学習者の判断を予測するのに使える」という仮説を立てた。この仮説について、Kellerman (1979: 47)は、次のように説明している。

まず、オランダ語の‘breken’のどの意味が転移可能かに関して、オランダ語の母語話者に‘breken’を含む 17 の文を「意味の類似性」に基づいてグループに分類させた。次に、Kellerman (1979)は、「具体的(concrete)/抽象的(abstract)」、「典型的(core)/非典型的(non-core)」という 2 つの特徴で breken の意味を分類した。その上で、オランダ語母語話者の英語学習者の大学生 81 人を対象にオランダ語の‘breken’から英語の break への翻訳可能性を調査したところ、翻訳可能性と「具体—抽象」の序列とは相関関係が低く、「典型性(coreness)」の序列とは高い相関関係があるということが明らかになった³⁶。

さらに、Kellerman (1979)は、12 歳から大学 3 年生までの 291 人の被験者(上記の 81 人を含む)を対象に調査を行い、翻訳可能性と「典型性」の序列は高い相関関係があることを明らかにした。Kellerman (1979: 51-52)は、個々のグループの転移可能性の序列は顕著に全てのグループで一致していると述べ、「教えることによる影響や、学習の影響、学習者が成長することの影響は相対的な breken の転移可能性についての学習者のビリーフを有意に変えない」と結論付けている。つまり、NL で典型性の高いものは TL へ翻訳可能と判断されやすく、学習者の認識は学習によって変わらないということを示唆している。

また、Kellerman(1979: 53)は、言語転移を左右する要因として、次の 3 つを挙げている。すなわち、「学習者の NL の心理的な構造」、「学習者の NL と TL の間の距離の認識」、「学習者の持つ TL の実際の知識」である。

³⁵ ただし、Kellerman(1979: 38)は、「全ての干渉が『創造的』であるべきとしたいのではない」と述べ、例えば‘went’を‘goed’とする上級学習者の発言に創造性は無いと述べている。

³⁶ 例えば、‘He broke his leg.’や‘She broke his heart.’, ‘The cup broke.’といった‘breken’の典型的(と認識された)用法の翻訳可能性についての判断は高かったが、‘A game would break the afternoon a bit.’や‘Some workers have broken the strike.’のような非典型的(と認識された)用法は翻訳可能性についての判断は低かったということが示されている。

Kellerman(1983: 117)は、学習者の NL の心理的な構造について、「ある特性がめったに起こらなくて、不規則で、意味的あるいは構造的に不透明で、他の何らかの点で例外的な場合」に、その特性は「心理言語学的に有標である」と述べている。

さらに、Kellerman(1979: 53-54)は、議論したデータから「『有標性(markedness)』の概念は転移に極めて重要な概念である」と述べ、有標性と転移の関係について、「有標の形式は無標の形式よりも潜在的に転移される可能性が低い」とまとめている。

Kellerman(1979, 1983)をはじめとする彼の一連の研究は、これまであまり焦点が当てられてこなかった学習者の認識を重要視し、これが言語転移の要因になっていることを示した点で、第二言語習得の理論に大きな貢献をしたと言える。

しかし、Ellis(2008: 389-390)は、Kellerman のアプローチには、注意が必要なことがいくつかあると述べている。Ellis の論点は次のようにまとめられる。

まず、Ellis(2008: 389-390)は、Kellerman のアプローチは(条件節の研究を除いて)、「文脈から切り離された文の類似性と翻訳可能性に関して母語話者の直感の誘出/誘導法(elicitation)に基づいており」、自発的な発話に基づいていないという問題を指摘している。Ellis(2008: 390)は、このアプローチでは、学習者がなしうる事についての学習者自身の判断が、学習者が L2 を使用している時に実際に行っていることをどの程度反映しているかわからないと述べている³⁷。この問題は、学習者の直感に頼るという研究方法の曖昧さに起因するものと思われる。さらに、Ellis(2008: 390)は、「『翻訳可能性』を『転移可能性』と同一視していることにも注意するのは賢明かもしれない」と述べている。すなわち、学習者の認識とアウトプットとしての発話を同じものと見なしてよいのか、言い換えると、学習者がある語彙に関して NL と同じように TL でも言えると認識できていたとしても、実際の発話(や産出)でそのようにするかどうかということは別の問題であると考えられる。

次に、Ellis(2008: 387-390)の記述から、Kellerman の研究には次のようなもう一つの問題があると考えられる。Kellerman の一連の研究は、Ellis(2008)が述べているように、そのほとんどが語彙意味論の研究である。すなわち、研究領域に偏りがあるという問題がある。また、Kellerman の理論を援用した研究も多義語の語彙習

³⁷ この点に関しては、認知的なアプローチを取る研究全般に言える問題であろうが、この問題に明確に答えることは非常に難しいだろう。その他の明確な基準によるアプローチが必要だと筆者は考える。

得に関する研究(例えば Shirai(1995), 加藤(2005)等)であり, その他の研究領域においても有効なアプローチであるかどうか十分に確かめられていない³⁸.

最後に, 2 つ目の問題と関連する 3 つ目の問題として, 学習者の認知的な側面を重要視した Kellerman のアプローチは, 対象とする言語項目に関して NL と TL の文法的性質の違いを十分に考慮していないという問題がある. Kellerman(1979: 53)は, 有標性に関して「有標性は頻度, 生産性, 意味の透明性, 典型性などとしての特徴を組み込んでいる包括語である」と説明している. 有標性は様々な定義があることを含意する表現であるが, Kellerman(1979)では学習者の認識に重点を置いており, 有標性の具体的な定義の違いや検討を行っていない.

特に統語論の習得の学習困難度の研究を行うためには, 言語間の文法的性質の違いの詳細な分析が不可欠であると思われる. Kellerman のアプローチは, 少なくとも以上のような 3 つの問題があるため, 本研究では以下で紹介する 2 つ目のアプローチを採用する.

CAH の予測力の問題に対して別の概念を導入し, 発展させた 2 つ目のアプローチは, Eckman(1977)による研究である. Eckman(1977: 320)は, 「第二言語の学習において難しい領域を予測するために NL と TL を比較することは有効」だが, 2.2.1 節で述べたような理由でそれだけでは十分ではないと述べ, どの個別言語からも独立した(すなわち, 普遍的な)「難しさの度合い(relative degree of difficulty)」という概念を取り入れる必要があると主張した. さらに, 「難しさの度合い」は「類型論的に有標である(typologically marked)」という概念と対応していると主張し, 類型論的な有標性という概念を CAH に取り入れた.

まず, Eckman(1977: 320)は, 有標性を(2)のように類型論的に定義している.

- (2) ある言語における現象 A の存在は現象 B の存在を含意するが, B の存在は A の存在を含意しないなら, A は B よりもより有標である.

(Eckman 1977: 320)

Eckman(1977: 320-321)は, (2)の有標性の定義の具体例のひとつとして音韻論の例

³⁸ 統語構造を調査した研究には, Kellerman(1989)の条件節の研究が 1 つある(Ellis(2008: 389)).

を挙げ、「無声の阻害音の音素のみを持つ言語(韓国語)も、有声の阻害音と無声の阻害音の音素を持つ言語(英語)もある。しかし、有声の阻害音の音素だけを持つ言語は存在しない。従って、ある言語における有声の阻害音の音素の存在は、無声の阻害音の音素の存在を含意するが、逆は含意しない」と説明している³⁹。それゆえ、(2)の定義に従うと、「有声の阻害音の音素は、無声の阻害音の音素よりもより有標である」ということになる Eckman(1977: 321)は述べている。

さらに、有標性の関係が認められる他の例として、Eckman(1985: 291)は「言語の普遍性や類型論に関する記述的な研究から引き出された」次のような例を挙げている。

(3) MORE MARKED(有標性が高い) ← ————— → LESS MARKED(有標性が低い)

a. final voice contrast (語末の声の対立)	medial voice contrast (語中の声の対立)	initial voice contrast (語頭の声の対立)
b. final stop + stop (語末の閉鎖音+閉鎖音)		final fric + stop (語末の摩擦音+閉鎖音)
c. C ₁ C ₂ C ₃ # (3つの子音群)		C ₁ C ₂ #; C ₂ C ₃ # (2つの子音連続)
d. relativized objects (関係詞化された目的語)		relativized subjects (関係詞化された主語)

(3a)の例は、この後で詳しく説明することとし、以下では(3b)～(3d)について Eckman(1985: 291)の説明をもとに簡単にまとめる。Eckman(1985: 291)によると、(3b)・(3c)については、Greenberg(1978)の研究に基づいており、「語末の閉鎖音・閉鎖音の群を持つ言語は、語末の摩擦音・閉鎖音の群も持つが、その逆はない」ということがわかっている。また、語末の3つの子音群(例えば/skt/)を持つ言語は、必ず3つの子音群に含まれる連続した2つの子音の部分列のうち1つ(例えば/sk/あるいは/kt/)を持つという含意的関係があることを示している。

(3d)については、Keenan & Comrie(1977)の「接近可能性階層(accessibility hierarchy)」に基づいており、「関係節を形成するストラテジーを直接目的語に使える

³⁹ Eckman(1977: 321)は、音韻論の例の他に、統語論の例として「行為者が表されていない受動文」と「行為者が表されている受動文」の例も取り上げて説明している。

言語は、主語にも同じストラテジーが使えるが、逆は言えない」というものである。

そして、このような類型論的な有標性の概念に基づいて、(4)のような「有標性差異仮説(Markedness Differential Hypothesis, MDH)」を提案した。

(4) 有標性差異仮説(Markedness Differential Hypothesis, MDH) ⁴⁰

言語の学習者が直面する困難な領域は、母語と目標言語の文法の体系的な比較と普遍的な文法の中で述べられている有標性の関係に基づき、次のように予測される⁴¹。

- (a) 母語と異なっており、母語よりも有標な目標言語の領域は難しい。
- (b) 母語より有標な目標言語の領域の相対的な難しさの度合いは、相対的な有標性の度合いと対応する。
- (c) 母語と異なっているが母語よりも有標ではない目標言語の領域は難しくない。

(Eckman 1977: 321)

つまり、MDH は、学習者にとって困難な領域を予測するだけでなく、その相対的な学習困難度も有標性に基づいて予測する。Eckman(1977)は、英語・ドイツ語の阻害音の学習困難度と、ペルシア語・アラビア語・中国語・日本語・英語の関係節の学習困難度について MDH で正しく予測できることを論じている。2.2.1 節でも簡単に説明したが、ここでは、(3a)にあたる Eckman(1977)における阻害音の学習困難度の説明を再度取り上げる。

先に述べたように、Eckman(1977: 317-318)は、英語とドイツ語の阻害音の学習困難度について、英語母語話者のドイツ語学習者とドイツ語母語話者の英語学習者では、

⁴⁰ Eckman(2013: 410)によると、MDH における類型論的な有標性の定義は、後に Gundel, Houlihan and Sanders(1986: 108)が提案した「もし構造 X を持つ全ての言語は他の構造 Y を持つが、Y を持つ全ての言語が必ずしも X を持つとは限らないなら、ある言語における X は、Y よりも類型論的に有標(Y は X と比べて類型論的に無標)である」というより一般的な定義が採用され、MDH に取り込まれた。なお、Gundel, Houlihan and Sanders(1986: 108)の原著では、「もし A を持つ全ての言語は B を持つが、B を持つ全ての言語が A を持つとは限らないなら、そしてその場合のみ A は類型論的に B よりも有標(B は A よりも類型論的に無標)である」という定義になっているが、この 2 つの定義に大きな違いはないと考えられる。

⁴¹ 榮谷(1997: 48)は、Eckman(1977: 321)の MDH の説明に「universal grammar」とあるが、それはいわゆる普遍文法ではなく、「普遍的法則」という意味であることは承知しておかねばならないと述べている。

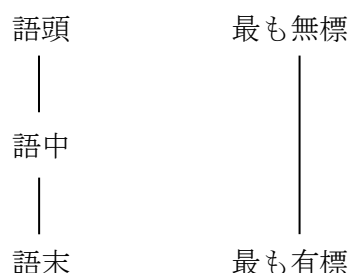
その学習困難度に違いがあるという Moulton(1962: 49-50)に言及し、これは CAH では説明できない現象であると述べている。英語では、語頭、語中、語末で有声と無声の阻害音が生じるが、ドイツ語では、有声と無声の阻害音は語頭と語中のみに生じ、語末では無声の阻害音になる。ドイツ語母語話者にとって英語の語末の有声の阻害音は非常に難しいが、英語母語話者にとってドイツ語の語末の有声と無声の対立がないことはさほど難しくないと Moulton(1962: 49-50)の指摘は、NL と TL の違いが当該の TL の学習を困難にするという CAH では説明がつかない。Eckman(1977: 322)は、この現象について、観察された表 1 の言語類型から、含意的な関係を導き出している。

表 1 :言語類型と声(voice)の対立(Eckman(1977: 322))

タイプ	説明	例
A	語頭・語中・語末の位置で表面上の声の対立を維持する言語	英語, アラビア語, スウェーデン語
B	語頭・語中の位置で表面上の声の対立を維持するが、語末の位置ではこの対立を維持しない言語	ドイツ語, ポーランド語, ギリシア語, 日本語, カタロニア語
C	語頭の位置で表面上の声の対立を維持するが、語中・語末ではこの対立を維持しない言語	コルシカ方言, サルディニア語
D	語頭・語中・語末の位置で声の対立を維持しない言語	韓国語

Eckman(1977: 322)は、表 1 と(2)で示した類型論的有標性の定義により、(5)のような声の対立の階層(Voice Contrast Hierarchy)を提示した。

(5) Voice Contrast Hierarchy



Eckman(1977: 322)によると、この階層は、「この階層の任意の位置で表に現れる声の対立を維持することは、それより高い階層の全ての位置でその対立を維持することを必ず含意するが、階層のより低い位置ではそのような対立を含意しない」ということを示している。Eckman(1977: 322)は、この具体例として、語中の障害音で有声と無声の対立を維持する言語は、必ず語頭でも有声と無声の対立を維持するが、語末では必ずしもそのような対立を維持しないという例を挙げて説明している。語末の声の対立は、(5)の階層で示されているように語中・語頭の対立よりもより有標である。このような類型論的有標性に基づいて、MDH は、有標の対立を学習しなければならないドイツ語を母語とする英語学習者の学習困難度が高いということを予測する。これは、Moulton(1962: 49-50)の指摘した学習困難度の方向性を正しく予測するものであることを示している。

ここで、MDH と CAH の違いについて、Eckman(1985: 291-293)に基づいてまとめておく。Eckman(1985: 291-292)は、「MDH は、CAH と同じいくつかの原理に基づいているけれども、いくつかの主要な点で CAH と異なっている」として、3つの重要な違いを挙げている。

まず、1つ目は、Eckman(1985: 292)は、「MDH は、NL と TL の間の難しい領域を明らかにするだけでなく、これらの領域の相対的な難しさの度合いも予測する」ということを挙げている。この点に関して、Eckman(1985: 292)は、「CAH は、英語の声(voice)の対立は、有声/無声の対立がない言語である標準中国語の母語話者にとって難しい領域であることを予測するが、CAH は異なる語内の位置におけるこの対立を学習するのに関連付けられる相対的な難しさの度合いを予測する原理に基づいた方法を持たない」と説明している。一方、MDH は、上述の(3)の有声/無声の対立に関する有標性の関係に基づくと、声の対立の「難しい領域」に加えて、「相対的な難しさ」も予

測でき、「語末の位置は声の対立を維持する最も有標な位置なので、語末の位置がこの対立を獲得するのに最も難しい位置であることを予測する」と Eckman(1985: 292)は述べている。

2 つ目は、「NL と TL の違いが難しさを引き起こさない可能性」があることを示したことである。Eckman(1985: 292)は、CAH は、「全ての違いは学習困難の源であると想定されていた」が、MDH では有標性の関係に基づいて、NL と TL が異なる領域でも学習が難しい場合があることを予測したと述べている。

最後に、3 つ目は、「MDH によってなされる予測は、相対的な難しさの度合いの観点からなされる」ということに関連するものである (Eckman(1985: 292)⁴²。Eckman(1985: 293)は、CAH では、「NL と TL の間の全ての違いは難しいと予測される」ので、違いがあるのにも関わらず難しくないという状況(「上級の学習者」)を説明することは難しいと述べている。しかし、MDH では、有標性に基づく「相対的な難しさの度合い」の概念によって「学習者が TL を習得する際に上達できる」という事実を説明できる Eckman(1985: 292-293)。すなわち、「学習者は、TL の有標の構造を、関連するより有標性の低い構造より先に習得はしなくても、最終的に学習できる可能性がある」のである (Eckman(1985: 293))。

このように、有標性の概念を用いることによって、CAH では正しく説明することができなかった学習困難度の特質を MDH ではより正確に説明することができるようになったのである。

2.2.3 中間言語の概念と有標性差異仮説の発展

2.2.2 では、Eckman(1977)の提案した MDH は、CAH の予測の不十分な点を補うために類型論的有標性を用いて改訂した仮説であり、NL と TL の違いのみが学習を困難にするのではなく、NL と TL の違いに加えて類型論的有標性が学習困難度を左右するという仮説であることを説明した。

⁴² Eckman(1985: 306)は、Lado(1957)や Stockwell & Bowen(1965)の研究を挙げ、「相対的な難しさの度合いの概念を作る努力が CAH の支持者によってなされなかったと言うのではない」と述べている。Eckman(1985: 306)によると、これらの研究は、「難しさの度合いは違いの度合いに対応する」と主張したが、「CAH は、統合された、原理に基づいた難しさの度合いの尺度を組み込むことはできなかった」という MDH との違いがある。

ここでは、MDH が Eckman(1977)以降どのように発展してきたのかを概観する前に、MDH の発展に重要な影響を与えた「学習者の言語」という概念について説明し、次に、それによってどのように仮説が変化したのかを説明する。

Tarone(2014: 8)は、「学習者の言語(learner language)」が注目されるようになった背景として、Lado(1957)の行動主義的な主張(学習の難しさや誤用は NL と TL の違いで予測できる)では、全ての学習者の言語データを説明することができなかったことを挙げている。そして、NL, TL に加えて、3 つ目の言語体系である「学習者の言語」が関心の対象となったと説明している⁴³。これに関連して、Selinker(1992: 222)は、「学習の問題を予測するものとしての対照分析(CA)の大きな欠点の一つは、NL と TL の『2 つ』の言語体系が話題にされていたことであった」と述べている。そして、Selinker(1992: 222)は、「私にはいつも『3 つ』の体系(3 つ目の体系は名づけられていなかったが)含意されているように思われた」と続けている。

Eckman(2011: 626)によると、この「学習者の言語」の概念は、3 人の異なる学者によって独立に提案され、「特有の方言(idiosyncratic dialect: Corder 1971)」、「近似体系(approximative system: Nemser 1971)」、「中間言語(interlanguage(IL): Selinker 1972)」と名づけられたが、現在は「中間言語」という術語が用いられている。以下では、代表的な研究である Selinker(1972)が提案した中間言語の概念について取り上げ、その特徴を概観する。

Selinker(1972)は、このような背景のもとで、第二言語の学習者が学習の過程で生み出す NL でも TL でもない学習者の言語体系を「中間言語(interlanguage, IL)」という用語で示した。Selinker(1972: 212-214)は、大多数の第二言語の学習者は母語話者の能力に達することができないので、そのような学習者の発話において観察される TL の発話と、TL の母語話者によって産出された発話は同一のものではないと述べている。それゆえ、「学習者が試みた TL の規範の産出から結果として生じる、観察可能なアウトプットに基づいた独立の言語体系の存在(学習の過程における言語)」を仮定し、それを中間言語(IL)と呼んだ。Selinker(1972)は、「潜在的な心理構造(latent psychological structure)」の存在を仮定し、それが第二言語習得の際に活性化することを想定している。

⁴³ Tarone(2014: 8)は、学習者の言語は、「それ自体で 1 つの言語体系」であり、「NL や TL の体系と同じくらい重要な言語研究の対象」と見なされるべきだと述べている。

そして、Selinker(1972: 215-216)は、中間言語には、「化石化(fossilization)」という現象がみられることが特徴であると述べている。Selinker(1972: 215)は、化石化が生じやすい言語現象に関して、「学習者の年齢や TL に関して受ける説明やインストラクションの量に関わらず、特定の母語話者が特定の TL と比べて IL で保つ傾向がある言語項目や規則、サブシステム」であり、「化石化しやすい構造は、たとえ一見根絶されたとしても、IL の生産的な運用に再出現し、潜在的な運用として残る傾向がある」と述べている⁴⁴。

また、Selinker(1972: 215-217)は、中間言語の特徴である化石化が起こる要因として次の 5 つの中心的なプロセスを挙げている。①「言語転移(Language transfer)」、②訓練の転移(transfer-of-training)、③「第二言語学習のストラテジー(strategies of second-language learning)」、④「第二言語コミュニケーションのストラテジー(strategies of second-language communication)」、⑤ TL の過剰般化(overgeneralization of TL linguistic material)である。Selinker(1972: 215)によると、これらは「潜在的な心理構造(latent psychological structure)」の中に存在しているものである。

Tarone(2014: 8)によると、Selinker や Corder は、学習者の言語を、学習者の NL による「誤用の寄せ集め」なのではなく、「自律的な言語体系」として仮定していたと述べている。

この中間言語の概念は、第二言語習得の研究に大きな影響を与えた。そして、40 年以上経った今でも中間言語の研究はさかんに行われている。Han and Tarone(2014: 1)は、第二言語習得の領域の研究において繰り返し読まれる研究はわずかしかないが、「Selinker(1972)の『中間言語』は明らかな例外」であり、第二言語習得研究に活気を与え続けていると述べている。

有標性を用いた第二言語習得研究も、中間言語の概念が取り入れられ、それに伴って発展した。Eckman(2011: 627-628)によると、学習者が産出する中間言語の文法は、「NL の転移でも TL のインプットの影響によるのでもなく、NL でも TL でもない世界の他の言語の中にあると実証されている IL のパターン」に結果としてなるというこ

⁴⁴ Han and Odlin(2006: 3)は、この箇所に関して、「化石化を定義してはいないけれども、上記の概念化は、構成概念の特性に関して推理をすることができるような緩やかな枠組みを与えてくれる」と述べている。

とが注目されるようになった。その結果、「有標性の原理を援用することによって始まった研究プログラムは、学習の難しさや NL の影響の様々な側面を説明しようとするものから、普遍的な一般化の観点からなぜ中間言語の文法がそのようになっているのかを説明しようとするものに変化した」と Eckman(2011: 629)は説明している。

Eckman(2011: 627-628)は、MDH の仮説で前提となっていた NL と TL の間に違いがある領域ではないところでも、中間言語が有標性の原理に従っているという複数の研究結果があることに言及し、「これらの発見は(中略)NL と TL の違いは必要ではないかもしれないという主張を支持するもの」であったと述べている。そして、このような発見は、MDH を改訂するきっかけとなった。その結果、Eckman(1977)の MDH は、Eckman(1991)では、(6)のような「構造的一致の仮説(Structural Conformity Hypothesis, SCH)」に改訂された⁴⁵。

(6) 構造的一致の仮説(Structural Conformity Hypothesis, SCH)

母語に当てはまる普遍的な一般化は中間言語にも当てはまる。

(Eckman 1991: 24)

MDH は、NL と TL の間に違いがある領域で学習困難度を予測するものであったが、SCH は NL も L2 のパターン(IL)も有標性の原理に従うことを予測し、MDH を「特殊なケース」としてみなしている(Eckman 2011 : 628)⁴⁶。つまり、MDH は、NL と TL が異なっている領域の学習困難度を予測する仮説であり、NL と TL が異なっていない領域の学習が困難かどうかは何も予測していなかった。しかし、SCH は NL と TL の構造が同じであっても L2 のパターンは有標性の原理に従うということを予測する。Ellis(2008: 387)は、「この仮説は、どんな L1 と L2 の違いにも関係なく、学習者は、より有標の構造に比べてより無標の構造でよりよい成績をあげるだろうと単に主張するもの」だと説明している。

⁴⁵ Eckman(1991) では、「Interlanguage Structural Conformity Hypothesis (Interlanguage SCH)」と呼んでいたが、後に SCH と呼ばれるようになった。

⁴⁶ 2.2.2 節で述べたように Eckman(1977)の MDH は、NL と TL の間に違いがない領域については言及していない。しかし、「そのようなパターンは、MDH の表現の中に述べられていないにしても、MDH の言わんとするところには入っているが、MDH によっては説明されていない」と Eckman(2011: 628)は述べている。

Eckman(2011: 628)は、SCH を検証するのに報告されてきたデータは、統語論の領域にもいくつかあるが、多くはL2の音韻論の領域であると述べている。Eckman(2008, 2011)は、SCH を支持する研究について音韻論を中心にいくつか概観している⁴⁷。

ここまで、中間言語の概念が導入され、学習者の言語の存在が認められたことで、有標性を用いた研究もそれに伴って変化したことを見た。

次節では、SCH への批判とそれに対する Eckman の反論を取り上げる。この過程で、類型論的有標性を用いた説明とはどのようなものであるかを説明する。

2.2.4 構造的一致の仮説(SCH)への批判と反論

2.2.3 では、中間言語の概念により、MDH は SCH に改訂され、その妥当性を示す研究があることを述べた。しかし、有標性や SCH の説明は十分ではないという批判もある。ここでは、SCH への批判とそれに対する Eckman(2004)の反論を取り上げる。

Eckman(2004: 683)によると、類型論的な有標性を用いたアプローチに反対する立場は少なくとも2つある⁴⁸。1つは、類型論的一般化や有標性の原理は単に説明されるべき事実であって、それゆえ、有標性は説明に役立たないという立場である。もう1つは、説明を与えるというよりも「説明の問題をワンステップ後ろに押しやるだけ」という立場である。

Eckman(2004: 683)はこのような問題に対して、「第二言語習得における有標性に基づく説明の批判のどれもが説得力のあるものではないこと」、そして上記の2つの批判のどちらの立場も、「援用された法則の一般化と対応する『説明のレベル』があるという科学的な説明に関する非常に重要な論点を見落としている」と指摘している。

Eckman(2004: 685-686)は、Sanders(1974)の議論に基づいて、(7)のような一連の問いとそれに対する答えを示し、説明とは何か、特に「説明のレベル」とは何かについて論じている。

⁴⁷ Eckman(2011: 628)は、SCH に関係する最も興味深い種類の証拠は、「NL の特徴も TL の特徴も持たないが、世界の言語のどれかの中に見つけられる普遍的なパターンの類に従っている中間言語のパターンである」と述べている。

⁴⁸ Eckman(2008: 104)も SCH 及び類型論的有標性を用いた研究への批判に対して Eckman(2004)と同様の観点から論じている。

(7) Q1: 英語の old men という句の old という語はなぜ men に先行するのか?

A1: なぜなら old は形容詞で men は名詞なので、そして英語では形容詞が修飾する名詞に先行するからである.

Q2: なぜ英語では形容詞が修飾する名詞に先行するのか?

A2: なぜなら英語では、句は $X' \rightarrow$ 指定部 X' , $X' \rightarrow X$ の補部というスキーマに従って構成されており、形容詞は名詞句の指定部だからである.

Q3: なぜ英語では指定部が主要部に先行するのか?

A3: なぜなら....

Q4: なぜ...?

Eckman(2004: 686)によると、(7)で示された問いと答えは、「説明として援用された一般化が次第により一般的になっているので、説明のレベルがますます高次になっているという点で『説明的上昇(explanatory ascent)』を表している」例である. そして、「より一般的な原理がないため A1 を単なる記述として却下することは科学的に軽率である」と述べている. Eckman はそうすることで全く説明ができなくなると論じている.

また、Eckman(2004: 687)は「最良の研究プログラムは、さらに進んだ疑問を提起できるようにすることによって説明的上昇を可能にするものである」と述べている. そして、「説明的原理として働く法則や一般化は、より高次の一般化の下に包括されることによって、それ自体が説明の対象となるだろう」と述べている. このような「説明のレベル」があるということを考慮に入れると、有標性は説明を与えていると言えるのである. このように Eckman(2004)は、有標性は説明されるべき事実であって、説明を与えるものではないという批判に対して、「説明のレベル」という重要な科学的な説明の特質を見落としていると指摘した.

しかし、その一方で、Eckman(2004)は、有標性の概念そのものの問題点を明確にしていない. 有標性の概念を用いて説明することに反対の立場の研究者と Eckman らの類型論的有標性を説明として採用する研究者とでは有標性の概念そのものの捉え方が異なっている可能性がある. その意味で、Eckman(2004)の反論は、十分ではない. そこで、次節では、「有標性」の概念的な検討を行う.

2.3 有標性の概念の検討

2.2.2 から 2.2.4 節まで、有標性の概念が CAH の説明の不十分さを補うものとして取り入れられ、Eckman(1977)の MDH、及びそれを発展させた SCH は音韻論を中心に第二言語習得研究に貢献したということを見た。ここでは、2.2.4 節で説明した問題に加えて、有標性の概念を用いた学習困難度の研究に関わるもう 1 つの問題点について論じる。

それは、第二言語習得研究において有標性の概念を用いている研究は、その研究領域が限られているということである。Eckman(2011: 620)や榮谷(1997: 62)が指摘しているように、MDH や SCH によってなされた主張を支持する研究の多くは、L2 の音韻論の領域である。また、類型論的有標性を用いている第二言語習得研究の焦点は、統語論の領域では、主に関係節(残留代名詞の使用)のみであったということが Eckman(2011)で概観されている⁴⁹。Eckman(2011: 622)は、関係節に焦点が当てられていた理由として、関係節は言語間で大きく異なること、そして普遍的な一般化の観点からこの変異が特徴付けられるという理由を述べている⁵⁰。

有標性を説明として用いている第二言語習得研究の領域に偏りがあることは、MDH や SCH の仮説の経験的妥当性や適用可能性を考える上で問題となる。

Callies(2013: 406-407)や Ellis(2008: 387)によると、第二言語習得研究において、有標性を用いた研究の領域が制限されていたのは、有標性の概念に多様な意味と定義があり、その結果、概念の曖昧性(vagueness)と不確定性(indeterminacy)が生じ、それがこの概念を言語理論に取り入れる際に障害になったためである。すなわち、MDH や SCH の仮説を用いている研究領域の偏りは、Callies や Ellis が指摘しているように有標性の意味や定義が多様であることが原因であると考えられる。

さらに、この問題に関連した問題として、迫田(2002: 48)は、NL と TL において、

⁴⁹ MDH, SCH の仮説を用いずに類型論的有標性を用いている第二言語習得研究もある。これについては、Eckman(2011)に詳細な説明がある。

⁵⁰ ここでの普遍的な一般化とは、類型論的な有標性の概念に基づいた一般化である。Eckman(2011: 621-622)は、類型論的な有標性の概念に基づいた一般化の例として、Keenan and Comrie(1977)の名詞句接近の階層(Noun Phrase Accessibility Hierarchy: NPAH)を取り上げている。

「何が有標で何が無標なのかを個々の言語項目について言及することは困難である点は問題であろう」と指摘している。したがって、研究対象とする項目に関してどのように有標あるいは無標の判断をするのか明確ではないという定義の問題を解決する必要がある。

MDH や SCH の仮説をより広い研究領域に拡張するためには、有標性の多様な意味と定義を根本的に見直す必要がある。以下では、有標性の多様な意味と定義を見直すことによって、MDH・SCH を援用し、日本語と韓国語の格の学習困難度の予測を説明するような他の研究領域にも適用可能になることを主張する。ここでは、類型論的有標性の概念に批判的な考察を行っている Haspelmath(2006)に基づいて、有標性の概念を再検討する。

2.3.1 「有標性」の多様な意味

Haspelmath(2006: 27)は、「有標性」が様々な研究領域で採用された過程で 2 つのことが起こったと述べている。一つは、「有標性」という語が広く多様で異なる意味を持つものとして発展したことである。そしてもう一つは、「有標性」は特定の理論的なアプローチとの結びつきを欠き、言語学において理論に中立で日常的な言葉になったということである。

Haspelmath は、「有標性」は、言語学において多義の語であるということを明確に指摘した上で、「有標/無標」の語を用いているほとんどの言語学者はそれらを 1 つの意味だけか様々な意味の部分集合になっている意味で用いている。そして、彼らは、その他の意味が存在していること、あるいはその意味の間の違いが非常に大きなものでありうるということに気が付いていないようである」と述べている(Haspelmath 2006: 27)。それゆえ、「有標性」を説明原理として用いる際には、その概念的な意味の違いに留意し、定義を明確にしておく必要がある。

Haspelmath(2006)は、「有標性」という語は他のより本質的な要因を示す語に置き換えられるべきであるという観点から、「有標」・「無標」の多義の意味を分類し、それらをどのようなより本質的な要因に置き換えることが出来るか検討している。Haspelmath は、様々な研究領域で用いられてきた「有標性」という語を 12 の異なる意味に区別し、さらにそれらをより大きい 4 つの種類(complexity, difficulty,

abnormality, multidimensional correlation) に分類している．次の表は Haspelmath(2006: 26)に基づき，有標性の 12 の異なる意味とその例をまとめたものである⁵¹．

表 2: 「有標性」の 12 の意味とその典型的な使用(Haspelmath 2006: 26)

複雑なものとしての有標性 (markedness as complexity)	例
1. Trubetzkoy の有標性:音韻論の区別の詳述としての有標性	ドイツ語では，音韻的な対立 t: d は，音節の最後で t の方を選んで中立化される．d は対立の mark-bearing のメンバーであるということを示している．
2. 意味論的な有標性: 意味の区別としての有標性	英語の dog/bitch の対立において，dog は無標のメンバーである．なぜなら，dog は雄の犬あるいは一般的な犬を示すことが出来るからである．
3. 形式的な有標性: 顕在的なコード化としての有標性	英語では，過去時制は，(-ed によって)印付けられており，現在時制は印付けられていない．
難しさとしての有標性 (markedness as difficulty)	例
4. 音声の有標性: 音声の難しさとしての有標性	b>d>g>G という段階で，右側の子音は，次第により有標である．
5. 形態的な難しさ/不自然さとしての有標性	book/books のような単数 / 複数のペアは sheep/sheep よりもより無標である．なぜなら，後者は類像的ではないからである．
6. 認知的な有標性: 概念的な難しさとしての有標性	複数形のカテゴリーは有標である．なぜなら，それは単数形よりもより多くの心的な努力と処理の時間を要するからである．

⁵¹ 表 2 の右側の具体例は，Haspelmath(2006: 26)の表に従ってまとめたが，例の全てについて特定の個別言語(例えば英語，ドイツ語)に言及しているわけではない．したがって，ここで挙げられている具体例は，あくまで 12 の有標性の意味がどのようなものであるかを簡潔に示したものであり，全ての個別言語に普遍的に当てはまるものかどうかをここで検討しているわけではないということを注記しておく．

異常性としての有標性 (markedness as abnormality)	例
7. テクストの有標性: テクストにおける珍しさとしての有標性	直接目的語に関して, 主語と同一指示は有標で, 独立の指示対象は無標である.
8. 状況的な有標性: 世界で珍しいものとしての有標性	有標の状況に関して, 言語は, 複雑な表現を典型的に用いる.
9. 類型論的有標性: 類型論的含意 ⁵² あるいは通言語的な珍しさとしての有標性	音節の coda の位置は onset の位置と比べて有標である.
10. 分布的な有標性: 制限された分布としての有標性	目的語—動詞の語順は有標のケースである: それは否定とともにしか起こらない ⁵³ .
11. デフォルトのパラメータの設定から逸脱したものとしての有標性	名詞編入がないのは無標の場合である. 生産的な名詞編入の存在は, 特定のパラメトリックな特性によって引き金とならなければならない.
12. 多次元的な相関としての有標性 (markedness as a multidimensional correlation)	単数形は複数形よりもより有標である. 複数形は両数形よりもより有標である.

Haspelmath(2006)が分類した全ての「有標性」の意味について取り上げ論じること
はしないが, どの「有標性」の概念に基づいて格の学習困難度を説明するのかを明確
にしておく必要がある⁵⁴.

⁵² 類型論的含意に関して, Haspelmath(2006: 39)は, 特に音韻論で役に立つ概念であると述べ, 「もしある言語が放出閉鎖音(声門閉鎖を伴う閉鎖音)を持つなら, その言語は単純な閉鎖音を持つ」という例を挙げている.

⁵³ 「分布的な有標性」に関して Haspelmath(2006: 35-36)は, ドイツ語の従属節における動詞と目的語の語順の例を用いて論じている. しかし, この表の例がどの言語の現象なのかということに関しては明確に述べられていない.

⁵⁴ 村山(2015)では, Haspelmath(2006)による分類の「多次元的な相関としての有標性(markedness as a multidimensional correlation)」及び「分布的な有標性(markedness as restricted distribution, 'distributional markedness')」を取り上げ, 有標性を用いた格の学習困難度の分析のための予備的考察を行った. また, 村山(2016)では, 村山(2015)に基づいて, コーパスデータに基づく頻度によって格の有標性を特徴付けた. 詳細については, 3章で論じる.

2.3.2 多次元的な相関としての有標性

Haspelmath(2006)は、「有標性」の多様な意味を表 2 のように明確に区別し、分類したが、有標性の意味の「大部分は互いに論理的に独立したものであるが、それらはほとんど互いに矛盾しないもの」であり、「これら(いくつかあるいは全て)の意味の結合として定義されうる」と述べている(Haspelmath 2006: 37-38). すなわち、「有標性」の意味は、表 2 で示した 1~11 の意味に区別することができるが、「多次元的な相関としての有標性(markedness as a multidimensional correlation)」は、表 2 の 1~11 の細分化されたいずれかの意味の 1 つを持つのではなく、複数の概念からなる意味を持つものである。それゆえ、「多次元的な相関としての有標性」は、他の 11 の意味とは性質が異なるものであると考えられる。

Haspelmath(2006: 38)の説明に従うと、例えば、複数形や未来時制のようないくつかのカテゴリーは、意味的に複雑で、顕在的にコード化されており、テキストに生じることが稀で、一部の言語にのみ見られる。また、その分布は制限されている。そして、これらのカテゴリーが持つすべての特徴は有標であると述べている。一方、その他のカテゴリー(単数形あるいは現在形)は、意味的に単純で、顕在的にコード化されておらず、テキストで頻繁に生じ、全てあるいはほとんどの言語で見られる。そしてその分布は制限されていない。そして、これらは無標の特徴であると述べている。このように、あるカテゴリーがどれか 1 つの意味で「有標」なのではなく、複数の意味の「有標性」を持っており、「異なる有標性の側面で同じ有標性の価値を表していることは注目すべき観察である」と述べている。さらに、これは、「論理的必然ではないので、重要な経験上の発見である」と Haspelmath は述べている。

このアプローチを取っている代表的な研究者として Haspelmath(2006: 38-39)は、Greenberg や Croft を挙げ、彼らが論じた特質を 6 つ指摘している。その 6 つとは、「テキストの頻度(text frequency)」、「構造的なコード化(structural coding)」、「屈折の差異化(inflexional differentiation)」、「任意の表現(facultative expression)」、「文脈上の中和(contextual neutralization)」、「類型論的含意(typological implication)」である。

Croft(2003: 87)は、類型論的有標性の背後には非対称性あるいは一様ではない文法

的な特性があると述べ、そのような非対称的なパターンは、「類像性(iconicity)」と「経済性(economy)」によって動機付けられていると述べている。「類像性」とは、「形式と意味の間に 1 対 1 の対応がある」(Croft 2003: 103)ことを言い、一方「経済性」とは、「表現は可能なところで最小にされるべきである」という原理である(Croft 2003: 102)。そして、有標性に対してなぜ経済性による動機付けがそこで見つけられるのかの説明を与えてくれるのは、カテゴリーの値の相対的なテキストの頻度あるいはトークンの頻度であると述べ、次のように定義している(Croft 2003: 110)⁵⁵。

- (8) テキスト(トークン)の頻度: もし、あるカテゴリーの類型論的に有標な値のトークンがあるテキストのサンプルで一定の頻度で生じるなら、無標の値のトークンはそのテキストのサンプルで少なくとも同じ数だけ生じているだろう⁵⁶。

(Croft 2003: 110)

さらに、Croft(2003: 110)は、ふるまいの潜在性のようなテキストの頻度に関わる特質は普遍的な適用可能性のあるものであると述べている。この「テキストの頻度」という概念は、かなり広い意味の「有標性」を説明できると思われる。Haspelmath(2006: 40)は、頻度が他の全てを説明するので、多次元的な相関関係それ自体を説明する用語は必要ないとさえ述べている。しかし、複数の意味で「有標」あるいは「無標」であるということを示すのに「頻度」という概念のみでは十分ではないように思われる。ここでは、説明として用いる「有標性」の概念の意味を明確に区別した上で、「多次元的な相関としての有標性(markedness as a multidimensional correlation)」という概念を用いる。

2.3.3 分布的な有標性

頻度に加えてもう一つ、文法的なカテゴリーや統語の「有標性」を論じる際に用いることができる定義として有益であると思われる有標性の概念として「分布的な有標

⁵⁵ トークンについて Croft(2003)は特に定義していないが、テキストに現れる 1 つ 1 つの単語という意味で用いていると思われる。

⁵⁶ 筆者による訳である。

性(markedness as restricted distribution, ‘*distributional markedness*’)」がある。
Croft(2003: 98)は、この有標性の概念を「分布的な潜在性(distributional potential)」
と呼び、次のように定義している。

- (9) 分布的な潜在性: もし有標の値が一定数別個の文法的な環境(構文のタイプ)で
生じるなら、無標の値も少なくとも有標の値が生じるのと同じだけの環境で生じ
る⁵⁷。

(Croft 2003: 98)

Croft(2003: 98-99)は、分布的な潜在性に関して、類型論的に有標の値の分布がそれ
と対応する無標の値の分布と比べて制限されているのは、「意味的な対立がある」ため
であると述べている。ここでは、Croft(2003: 98-99)が説明として挙げた例に基づいて、
分布的な潜在性の例を示す。

- (10) a. She **sings** madrigals.

- b. She **is singing** a madrigal.

Croft(2003: 99)

- (11) a. She **has** red hair.

- b. *She **is having** red hair.

Croft(2003: 99)

Croft(2003: 98-99) は、(10a), (10b)で示したように、「英語では、プロセスの意味
を持つ述部は、単純な現在形と現在進行形の両方で生じる」と説明している。一方で、
(11a), (11b)で Croft(2003: 99)が示したように、状態を表す述部は、現在形で用いる
ことはできるが、進行形では用いることはできない。すなわち、状態を表す述部はプ
ロセスを表す述部よりもより有標であると特徴付けられる。これについて、
Croft(2003: 99)は、「状態を表す述部の限られた分布は、現在/現在進行形の対立の背
後にある意味的な区別がプロセスを表す述部にのみ関係している事実のためである」
と説明している。

このような有標性は、意味的な特性によってその分布が決まっているといえる。こ

⁵⁷ 筆者による訳である。

の「分布的な潜在性」は、音韻論、文法的なカテゴリー、語彙、統語のパターンという広い領域にも適用可能であると Haspelmath(2006: 35-36, 65)は指摘している。MDH, SCH を音韻論以外の領域に拡張するには、このような広い研究領域で適用されている「有標性」の意味と定義を採用することが必要であると考ええる。

2.3.4 類型論的有標性

Blake(2001)は、格に関しても有標性の階層があることを提案した。Blake(2001: 155)は、「形態的な格の体系は2つから12かそれくらいの範囲」だが、「いくつかのフィン＝ウゴル族や北東カフカス言語における方向を示すような標識と格標識そのものの全ての組み合わせを格と考えると、数は40かそれくらいになる」と説明している。そして、そのような「形態的な(屈折の)格の体系が成長し衰えるのはある順序で起こるのかどうか」に関して、「特有の順序で確立される傾向があるということがわかる」と述べ、(12)のような格の有標性の階層を提案している。

(12) 主格>対格/能格>属格>与格>所格>奪格/具格>その他 (Blake 2001: 156)

この階層は、階層の右側に位置している格を持つ言語は普通それよりも左側にある全ての格(例えば与格を持つ言語は、属格及び対格あるいは能格、あるいはその両方、そして主格)を持つ傾向があることを示唆している。

(12)の階層を支持する証拠として、Blake(2001: 156-160)は、様々な格のシステムを持つ言語を挙げ、格のシステムの拡張が格の階層に従っているという通言語的な証拠を提示している。なお、Blake(2001:156)で提案された格の有標性の階層は、格が束縛代名詞(bound pronoun)や語順によって表されている場合は考慮に入れておらず、形態的な格に関するものである。

Blake(2001)の格の有標性の階層に対して、Malchukov and Spencer(2009: 652)は、いくつかの反例と思われる観察について論じている。しかし、表面上は格の有標性の階層に従わない言語も、格のシステムが代わりの方法(一致、語順、前置詞/後置詞)によって表されているためと説明することが可能であり、Blake の格の階層は、特異なケースを除き、世界の言語に見られる傾向を表しており、一般的には多種多様な格の

システムに当てはまっていると述べている。

Blake(2001)の格の階層は、2.3.1 で見た「有標性」の多様な意味のうち、類型論的な含意に基づくものであり、Haspelmath(2006)の分類では「類型論的有標性: 類型論的含意あるいは通言語的な珍しさとしての有標性」に属するものと考えられる。

Blake の格の階層は、与格を持つ言語は対格も持つ傾向があることを示唆している。しかし、与格で直接目的語を標示できる言語は対格でも直接目的語を標示するということは予測するが、与格目的語と対格目的語のどちらがより有標であるかは予測しない。なぜなら、この階層は、類型論的な有標性に基づいて、ある言語がどの格を持つかということしか示さないからである。それゆえ、Blake(2001)の格の階層では、目的語を標示する与格と対格のどちらが有標であるかを決定することは難しい。学習困難度の予測をするために必要なことは、直接目的語を標示する与格と対格の有標性を決めることである。格の有標性を特徴づけるための他の基準が必要となる。

類型論的有標性と本研究が対象とする格について考えてみると、次のような類型論的有標性も分析に用いることが出来ると考える。

目的語を標示する格に関して、ある 1 つの動詞を取り上げた際に、複数の言語でそれに対応する意味を持つ動詞の目的語がどの格で目的語を標示するか類型論的に調べることによって得られるデータは、目的格の通言語的な有標性を決定できる。

前節で述べた「分布的な有標性」は言語内での分布を問題にしていたのに対し、類型論的含意に基づく有標性は、ある個別言語に特化せず、世界の様々な言語のデータを比較することによって得られる頻度に還元できる。このような類型論的有標性は、Haspelmath(2006: 65)では、「類型論的含意」あるいは「通言語的な珍しさ」と置き換えられると述べている。

実際に、Valency Patterns Leipzig(ValPaL) database(Hartmann et al. (2013))という 36 言語からなるデータベースでは、結合価の情報のある 80 の動詞について類型論的に目的語の格の標示を調査することができる⁵⁸。Haspelmath(2015)による他動性卓

⁵⁸ Haspelmath(2015: 134)は、Valency Patterns Leipzig(ValPaL) database のデータの量に関して、「35 言語[sic]のデータでは世界中の多様性を見るには十分ではないし、均等に分布していない」という問題を指摘し、多くの言語のデータを集めることは望ましいと述べている。しかし、類型論的なアプローチを用いた数量化の研究はあまり行われておらず、言語による他動詞のコード化の違いや動詞ごとの他動性卓越の度合いを調査出来る十分なデータは他にはなく、現時点ではこのデータベースが類型論的な調査に有益であると思われる。

越(transitivity prominence), すなわち, 類型論的に調査された形態的に明示された他動性のコード化を調査した研究は, ある個別言語がどの程度他動性を形態的に表すのかや, 個別の動詞が他動詞としてコード化される度合いに関して通言語的な位置づけを与えてくれる⁵⁹. 個別言語内における目的語の格標示の頻度を調査することに加えて, このような類型論的な数量化に基づくアプローチを格の有標性の証拠とすることによって, 格の学習困難度の仮説を明確に出来ることを 7 章で主張する.

2.4 有標性のまとめ

ここまで, 学習困難度への類型論的なアプローチ, 特に MDH や SCH が音韻論の領域に偏っていたこと, そして, 有標性の概念に問題があることについて論じた. Eckman(1977)では, 有標性を(2)で述べたように, 「ある言語における A の存在は B の存在を含意するが, B の存在は A の存在を含意しないなら, ある言語における現象 A は B という現象よりもより有標である」と類型論的に定義していたが, この定義では, (2)の含意が明確でない領域においては, その帰結が明確ではなく, 結果として MDH や SCH による予測もできない.

そこで, Croft(2003)の定義や Haspelmath(2015)の他動性卓越(transitivity prominence)の概念を採用し, 「有標性」の概念を明確にすることによって, これまで主に音韻論が中心で, 統語論では関係節や残留代名詞などに研究領域が偏っていた MDH, SCH をその他の統語論の領域にも応用することが可能になることを示唆した.

3 章では, 有標性に基づく格の学習困難度の仮説を述べる前に, 日本語と韓国語の格の対応関係を明確にする.

⁵⁹ Haspelmath(2015)の研究の詳細については, 「他動性」の概念を説明した後で説明する.

第 3 章 日本語と韓国語の格標識の対応関係

3.1 はじめに

本章の目的は、日本語と韓国語の二項動詞の目的語を標示する格標識の対応関係を明らかにすることによって本研究の対象を明確にした上で、有標性に基づく格標識の学習困難度の仮説を提案することである。

本章の構成は次の通りである。まず、3.2 節では、本研究の対象である日本語と韓国語における目的語を標示する格標識の対応関係について概観する。次に、3.3 節では、日本語の「に」の統語的なテストを用いて日本語と韓国語の二項動詞の目的語の格標示の統語的性質を明らかにする。さらに、3.4 節では、韓日パラレルコーパスを用いて日本語と韓国語の目的語の格標示の対応関係を調査することによって目的語を対格で標示する韓国語の用法よりも目的語を与格で標示する日本語の方が有標であることを示す。3.5 節で日本語と韓国語の格標示の有標性に基づく格の学習困難度の仮説を提案する。3.6 節はまとめである。

3.2 日本語と韓国語の格標識の対応関係と本研究の対象

1 章でも簡単に紹介したように、日本語と韓国語の格は、ほぼ対応しているとしばしば指摘されてきた。日本語と韓国語の格には、多くの共通点があることが知られている(例えば、河野(1953), 朴(1997), 塚本(2012)など)。

本研究は、二項動詞の目的語を標示する対格と与格の格標識を対象とするが、目的語の格の対応関係について論じる前に日本語と韓国語の格がどのように対応しているのかについて簡潔に説明する⁶⁰。例えば、塚本(2014: 18)は、格の意味役割および日本語と韓国語の格の対応関係を表 1 のように整理している(第 1 章表 2 を表 1 として

⁶⁰ ここでは、格は形態的な格という意味で用い、格標識と後置詞とを区別していない。

再掲).

表 1: 格助詞の形式と種類(塚本(2014: 18))⁶¹

意味役割	日本語		韓国語	
主体	が	子供 <u>が</u> 走る 先生 <u>が</u> おっしゃる	가/이 께서	아이 <u>가</u> 달리다 선생님 <u>께서</u> 말씀하시다
対象	を	本 <u>を</u> 読む	를/을	책 <u>을</u> 읽다
通リ道の場所	を	空 <u>を</u> 飛ぶ	를/을	하늘 <u>을</u> 날다
場所の起点	を	港 <u>を</u> 離れる	를/을	항구 <u>를</u> 떠나다
着点・相手	に	駅 <u>に</u> 着く 弟 <u>に</u> 送る 先生 <u>に</u> 差し上げる	에 에게 한테 께	역 <u>에</u> 도착하다 동생{ <u>에게</u> / <u>한테</u> } 보내다 선생님 <u>께</u> 드리다
変化後の状態	に	赤 <u>に</u> 変わる	로/으로	빨강 <u>으로</u> 변하다
共同	と	友達 <u>と</u> 遊ぶ	와/과 하고	친구{ <u>와</u> / <u>하고</u> } 놀다
手段・方法・道具	で	自転車 <u>で</u> 来る	로/으로	자전거 <u>로</u> 오다
原因	で	準備不足 <u>で</u> 失敗する	로/으로	준비 부족 <u>으로</u> 실패하다
動作の場所	で	図書館 <u>で</u> 勉強する	에서	도서관 <u>에서</u> 공부하다
場所の起点	から	部屋 <u>から</u> 出て行く 同僚 <u>から</u> 受け取る	에서 (으)로부터 에게서 한테서	방{ <u>에서</u> / <u>으로부터</u> } 나가다 동료{ <u>에게서</u> / <u>한테서</u> } 받다
時の起点	から	3時 <u>から</u> 始まる	부터	세 시 <u>부터</u> 시작되다
変化前の状態	から	青 <u>から</u> 変わる	에서 (으)로부터	파랑{ <u>에서</u> / <u>으로부터</u> } 변하다
方向	へ	上の方 <u>へ</u> 上がる	로/으로	위쪽 <u>으로</u> 오르다
比較の基準	より	姉 <u>より</u> 優れる	보다	언니 <u>보다</u> 우수하다

⁶¹ 塚本(2014: 17-18)では、「格助詞」という術語を用いているため、ここでの引用もそれに従った。塚本(2014: 17)は、格助詞について、「日本語、韓国語ともに名詞の後ろに付け、その名詞と、動詞などの述語との意味的な関係を表す働きをするものであり、『単一格助詞』と『複合格助詞』の2種類がある」と述べている。この表1は、「単一格助詞」について塚本(2014)がまとめた表である。

塚本(2014: 17)は、多くの場合、表 1 で示された対応関係が見られるが、この対応関係に一致しない場合もあると述べている⁶²。

本研究では、目的語を標示する格標識を対象とするため、以下では、目的語の格標識に限定して説明する。

3.2.1 日本語と韓国語の対格

日本語の「を」に関して、中心的な用法は対格(*accusative*)としての用法である⁶³。

韓国語の「을/를[ul/lul]」⁶⁴も主として対格として論じられてきた⁶⁵。

韓国語の目的語は、(1)のように日本語の対格「を」に対応する「을/를[ul/lul]」で標示されていることが多い。

⁶² 塚本(2014: 17-18)は、対応関係に一致しない代表的な 2 つの事例(1 つは、日本語では「に」が用いられるのに対して、「に」と「에/에게[ey/eykey]」が対応せず、「を」に対応する「를[lul]」が用いられる動詞がいくつかあること(後述)、もう 1 つは変化を表す「なる/되다[toyta]」に関して、日本語では「に」を取るが、韓国語では変化後の状態を表す「로[lo]」ではなく、「が」に対応する「가[ka]」を付けなければならないこと)を挙げているが、後者についてはここでは詳しく取り上げない。

⁶³ 日本語の「を」は、間投詞(*interjection*)から発展したと考えられている(Shibatani(1990)など)。松尾(1944: 617)によると、古事記、日本書紀においては、「を」が 62, 助詞を用いない方法が 74 となっており、目的格がゼロ標示の方が多かった。Miyagawa(1989: 199)は、「8, 9 世紀の日本語(古代日本語)では、どんな格助詞も伴わずに語順が一般に対格を標示していたということはよく知られている」と述べ、さらに伝統的な文法学者は、時折直接目的語に現れる珍しい「を」について真の対格の助詞として機能しているのではなく、強調の標識であると主張したと概観している。

⁶⁴ 「을/를[ul/lul]」は先行する語が母音で終わる場合は「를[lul]」または「ㄹ[ɾ]」、子音で終わる場合は「을[ul]」が現れており、相補分布をなす(奥田一廣(1976: 2))。また、Yeon & Brown(2011: 98)によると、「話し言葉では、母音の後で을[lul]はしばしば単にㄹ[ɾ]と短縮され、...(中略)...을/를[ul/lul]は、文の目的語としての名詞のステータスが文脈から明らかな場合、しばしば落ちることもある」(引用内のローマ字は筆者による)。本研究では、格標識が省略される場合については、直接の研究対象とはしない(ただし、後述するように、格標識が省略される現象についても考察に含める)。

なお、韓国語のローマ字表記については、先行研究でローマ字表記がなされている場合は、その先行研究の表記のまま引用し、特に断りの無いものについてはイェール式を用いる(Sohn, 1999: 2-4)。詳細については、1.6 の付記を参照のこと。

⁶⁵ 1.3 節でも簡単に述べたように、韓国語の「을/를[ul/lul]」には対格以外の用法(名詞相当語句以外に後続する表現を強調する用法)もある(奥田(1976), 홍사만(1995)など)。ただし、本研究では対格以外の用法については対象としないため、ここでは取り上げない。

(1) 텔레비전^을 봤어요.

theyllepiceⁿ-^{ul} pwasseyo

テレビ^を見ました.

(1)のような韓国語の「을/를[ul/lul]」は、日本語の「を」に対応しているため、日本人韓国語学習者にとって「을/를[ul/lul]」を習得するのは難しくないと考えられる。同様に、韓国人日本語学習者にとっても、(1)の「을/를[ul/lul]」に対応する日本語の目的語を標示する「を」の習得は難しくないように思われる。

しかし、日本語でも韓国語でも二項動詞の目的語を対格以外で標示する場合があり、日本語と韓国語で対応する格標識にずれが生じている場合がある。このような対応のずれは誤用を生み出す1つの原因となることが指摘されている(永原(2004: 53), 油谷(2005: 123)等)。

本研究では、目的語の格標識が日本語では「を」あるいは「に」、韓国語では「을/를[ul/lul]」あるいは「에/에게[ey/eykey]」で標示される二項動詞の格標識の学習困難度を研究の対象とする⁶⁶。本研究では直接対象とはしないが、次の(2), (3)のように、日本語の場所や三項動詞の間接目的語を標示する「に」は、韓国語の「에/에게[ey/eykey]」に対応することが多い⁶⁷。

⁶⁶ 에게[eykey]は三項動詞で用いられるという指摘もあるが、二項動詞であっても用いられる場合もある(後述)ため、対象に含める。なお、会話で用いられる「한테[hantey]」、尊敬を表す「께[kkey]」もあるが、これらについては基本的に考察の対象としない。

⁶⁷ 先行する名詞が無情物(場所・物)の場合は「에[ey]」を用い、有情物(人・動物)の場合は「에게[eykey]」を用いる。ただし、「에[ey]」と「에게[eykey]」の使い分けに関しては、より詳細な分析が行われており、先行する名詞に関する研究については安祥希(2011)), 日韓対象の観点からの研究については仲村(2006), 中西(2010)を参照のこと。李翊燮・李相憶・蔡琬(2004: 157)によると、「에[ey]」は場所、指向点、時点、時間的範囲、空間的範囲、原因を表す処格(locative)としての用法がある。李翊燮・李相憶・蔡琬(2004: 157-158)は、「에[ey]」と「에게[eykey]」の基本的な機能は同じであることから、別に与格を設定せず、処格に含めている。一方で、韓南洙(1979)のように、「에[ey]」と「에게[eykey]」の間には共通の意味があるが、部分的な現象にすぎず、両者は異なる機能を持つため、別々の格として取り扱うべきだという主張もある。本研究では、これら2つの格は、同じ格を標示する格標識であり、先行する名詞が有情物か無情物かによって使い分けられるものと仮定して、議論を進める。

(2) 私たちの学校は新村[□]にある。

우리 학교는 신촌[□]에 있다. (韓国語文法語尾・助詞辞典 p.588)

wuli hakkyo-nun sinchon-ey issta

(3) 本を弟(妹)[□]あげた。

책을 동생[□]에게 주었다. (韓国語文法語尾・助詞辞典 p.602)

chayk-ul tongsayng-eykey cwuessta

しかし、(4)のように日本語と韓国語の対応する二項動詞の目的語が日本語では与格「に」で標示され、韓国語では対格「을/를[ul/lul]」で標示されることもある。

(4) バス[□]乗る

버스[□]를/*에 타다

pesu-lul/*ey thata

このような格標識の違いは、第二言語習得における学習困難度の問題を引き起こす。このため、学習者にとって日本語や韓国語の格標識は習得が難しい領域の一つであると言われる。韓国語母語話者に限らず、一般的に日本語学習者にとって「を」・「に」の使い分けが難しいことは、多くの先行研究で指摘されている(例えば、金仁炫(1999), 金亨哲・鍵本(2001), 今井(2000), 上村(2003), 坂口(2005)等)。日本語学習者の誤用については、寺村(1990), 市川(2010)に様々な母語話者による多くの誤用例が報告・分類されている。例えば、韓国人日本語学習者にはしばしば次のような誤用が見られる。

【「に」を「を」とする誤用】⁶⁸

(5) 明日出発する海外旅行の準備を完璧にやってあると思ったとたん、パスポートがないこと[□]を気付いた。(市川(2010: 782))

⁶⁸ 本研究が着目する部分の誤用を□で囲み、その他の部分の誤用については下線(下線は寺村(1990)による下線部)で示した。

- (6) ロシアワ時間にはパースと地下鉄を乗りません。(寺村(1990: 207) パターン作文における誤用)

【「を」を「に」とする誤用】

- (7) それで日本留学に決心して、今は教える立場ではなくて習う立場でいっしょけんめい勉強しています。(寺村(1990: 208) 自由作文における誤用)

岩崎(2004: 177)や蘇(2007: 2)等は、「を/に/と」のように動詞によって対象(目的語)を表す格標識を使い分ける必要があることが学習を難しくする要因の一つになっていると述べている。

本研究では、韓国人日本語学習者の二項動詞の目的語の格標識の習得を対象とし、日本語では目的語を対格「を」で標示し、韓国語でも対格「을/를[ul/lul]」で標示する場合、及び日本語では目的語を与格「に」で標示するが、韓国語では対格「을/를[ul/lul]」で標示する場合を考察の中心とする。さらに、日本人韓国語学習者の二項動詞の目的語の格標識の習得についても韓国人日本語学習者の習得と比較検討を行う。

3.2.2 「に」と「을/를[ul/lul]」の対応関係に関する先行研究とその問題点

本節では、日本語では目的語を与格「に」で標示するが、韓国語では対格「을/를[ul/lul]」で標示する動詞に関する研究を概観し、対応関係を明確にする。

このような動詞を対象とした研究は次の3つに分類できる。1つ目は、対照分析を枠組みとして、日本語と韓国語の助詞の異なる用法について動詞の対応を分類整理した記述的な研究である(朴慈環(1991), 朴在權(1997)など)。2つ目は、Sadakane & Koizumi(1995)による「に」の統語的な区別を取り入れた研究である(加藤・橋本・村杉(2004))。そして、3つ目は、Hopper & Thompson (1980)の「他動性仮説(Transitivity Hypothesis)」以後通言語的な他動性の研究が盛んになったが、この他動性という概念を日本語と韓国語の格標示の対応関係の説明に取り入れた研究である(永原(2004, 2008, 2009), 나가하라(2015)など)。他動性に基づく研究については5章で詳しく論じるため、ここでは扱わない。以下では記述的な研究及び統語的な性質に

関する研究の 2 つを取り上げて論じる。まず、日韓対照に基づく記述的な研究及び「に」の統語的な性質に関する研究について説明し、次にそれぞれの研究で明らかになったことと問題点についてまとめる。

まず、朴慈璟(1991)は、「に」が「을/를[ul/lul]」と訳される動詞(朴慈璟(1991)はこれを「に：(을/를)型動詞」と呼んでいる)を辞書や文学作品の用例を基に調査した。

(8)は朴慈璟(1991)が調査した「に：(을/를)型動詞」の例である。

- (8) 会う, あかす, あこがれる, 与る, あたる, あてる, あぶれる, あやかる, おくれる, おびえる, かかる, 賭ける, かずける, かつ, かぶれる, かまう, かよう, かわる, こがれる, くるまる, さからう, したがう, したしむ, 接する, そう, 背く, 対する, たえる, たわむれる, たよる, つかえる, つかまる, つく, つける, でくわす, ともなう, なぞらえる, なつく, にせる, にる, のぞむ, のる, はぐれる, まぎれる, まける, まよう, みとれる, むかう, むく, めんする, もする, よせる

朴慈璟(1991: 15)は、寺村(1982: 88)の二者(「主体(X)」と「対象(Y)」)の関係の表現の分類に言及し、寺村(1982)が分類した「『働きかけ』の動詞」、「『対面』の動詞」、「『相互動作』の動詞」のうち、「『対面』の動詞」の中に、「に」が「을/를」に対応する動詞が含まれると述べている⁶⁹。さらに、朴慈璟(1991)は、「に：(을/를)型動詞」の特性について、動詞の特性を精神的なものと非精神的なものに分け、接近・接触・接着、意志の有無、方向性の面から 7 つのタイプに分類し、その意味を①対面動詞、②優劣動詞、③相似動詞、④接触動詞、⑤方向動詞、⑥逆方向動詞の 6 つに整理した。しかし、朴慈璟(1991)は、記述的研究であり、動詞の意味分類も主観的であるという問題がある。

⁶⁹ 寺村(1982: 87-88)は、「...上にあげた動詞(殺ス, コワス, 見ル, 愛スル, ツクル, 会ウ, 相談スル, タタカウ, 結婚スル)が表わす動作は、すべて『対象』の存在を前提とし、それに対して仕手が何らかの関係をもつ点で共通しているが、その『対象』に付く助詞が次のように一様でないところから見ると、日本人にとっては、これらの動作の対象に対する関係の仕方がやや違った型のもので捉えられていると認めないわけにいかない。」(カッコ内は寺村(1982:87)の例を筆者が挿入)と述べ、「対象」を「～ヲ」、「～ニ」、「～ト」のどれをとるかによって、「働きかけの動詞」(～ヲを取る),「対面の動詞」(～ニを取る),「相互動作の動詞」(～トを取る)の三つに下位分類した。

同様に、記述的な日韓対照研究として朴在權(1997)の研究がある。朴在權(1997)は、対象を表す日本語の「に」と「を」に関して、①日本語で「に・を」格を共に取る動詞、②日本語で「に」格のみを取る動詞に分類し、韓国語との対照分析を自動詞・他動詞の分類に基づいて考察している。朴在權(1997: 172)は、「日本語においては『に・を』格を共に取るか、『に』格だけを取る動詞に当たる韓国語の動詞の場合は一般的に『rul』だけが使われることになる」が、「을/를[ul/lul]」と「에[ey]」または「에게[eykey]」が対応する場合もあると説明している⁷⁰。

①「に」・「を」両方を取る動詞

懂れる⁷¹、触る、耐える、頼る、注意する、誇る、向く、かこつける、真似る

⁷⁰ ここではすべての例について取り上げないが、朴在權(1997)による説明では、韓国語で当該の動詞が他動詞か自動詞かによって取る格が異なるという説明をしている。さらに、韓国語の動詞が自・他動詞の用法を兼ねた動詞については、具体的な例文を用いて格の違いによる意味の違いを分析している。例えば、日本語の「耐える(自)」に対応する韓国語の「kyondida(自・他)」では、「直接的な感情・感覚などの場合は他動詞として働いて『rul』格を取り、日本語において『に』格だけが使われる客観的な条件・環境などの場合は自動詞として働いて『e]」が用いられるようである(朴在權(1997: 173))」と説明している(また、朴在權(1997: 173-174)は、「頼る(自)」に対応する「uijihada(他)」も他動詞でありながら、直接的か間接的かによって「rul」または「e]」を取ると同様の説明をしている)。また、朴在權(1997: 181-182)は、「従う(自)」—「ttaruda(自・他)」に関して、「(後ろに)ついて行く」と「命令・規則・学説・意見・習慣などを受け入れてその通りにする」という2つの意味があり、前者の目的語は「人及び擬人的に表されたもの、または具体的な事物」で、後者の目的語は「抽象名詞」であることを指摘している。そして、日本語ではどちらの意味でも「に」が用いられるが、韓国語では前者の場合は「을/를[ul/lul]」を用い、後者の場合には他動詞か自動詞かによって「을/를[ul/lul]」と「에[ey]」または「에게[eykey]」が使い分けられるという。これについて朴在權(1997: 182)は、「対象に対する態度が積極的・動的吗、消極的・静的かの問題」だと説明している。このような朴在權(1997)の格と意味に関する説明は、後で説明する「他動性(transitivity)」の観点から説明するとより包括的に記述できると思われる。詳細については後述するが、特に、「을/를[ul/lul]」と「에[ey]」または「에게[eykey]」の使い分けに関して、「直接的⇔間接的(あるいは客観的)」、「具体的⇔抽象的」という意味の違いに関する記述については興味深い指摘であると考えられる。これらは後で説明する他動性のパラメータの一部を表しているからである。これについては5章の他動性の分析の際に検討する。

⁷¹ ただし、「懂れる」に関しては「に」、「を」の許容度に差があるように思われる。国立国語研究所とLago言語研究所が開発したNINJAL-LWP for BCCWJで「懂れる」が取る格を検索した結果、「～に懂れる」は533例、「～を懂れる」は13例であり、使用頻度に差があることがわかった。この使用頻度の差については今後の検討とする。

②「に」のみを取る動詞

会う，与る，代わる，気づく，従う，沿う，背く，仕える，つかまる，つく，同情する，なつく，倣う，似る，乗る，触れる，向かう，あかす，代える，勝つ，向ける

このような記述的研究には，2つの問題があると思われる．第一に，格助詞と後置詞の区別を明確にして対応関係を検討していないという問題が挙げられる．この格助詞と後置詞の区別の問題については，次に説明する統語的な区別の観点からの先行研究の知見を踏まえて分析することによって，解決することが出来ると思われる．すなわち，日本語と韓国語の格の対応関係をより明確に整理された形で提示することができる．

第二に，記述的研究ではなぜそのような対応関係を示すのかという説明が十分になされていないことが挙げられる⁷²．この問題については，5章で「他動性(transitivity)」の観点から説明することが可能であることを論じる．

以下では，Sadakane & Koizumi(1995)による「に」の統語的な区別を取り入れた研究である加藤・橋本・村杉(2004)をまず紹介し，その後で第一の問題について検討する．

加藤・橋本・村杉(2004)は，3.3節で説明する Sadakane & Koizumi(1995)の「に」が統語的に4つのタイプ(与格の格標識，後置詞，「に」挿入の「に」，コピュ

⁷² ただし，朴在權(1997)は，一部の動詞について歴史的な対応関係に基づく説明を試みている．例えば，日本語の「背く」に関して，「平安時代には『を』格を取るのが普通であった(築島 1957: 116)」ことや，「江戸前期までも『～を背く』『～に背く』の二つの形で用いられ，『を』格は具体的対象ととらえられた対象に対して『積極的な意志』を以て背く場合に，『に』格は抽象的と認識された対象に『客観的状況』として背いてしまった場合に使われた」こと，「江戸期に入って，それ以前まで『背く』が担っていた『上位者に対して謀反を起こす』といった，直接相手に働きかける意味がなくなり，もっぱら『従わない』の意味でしか使われなくなるにつれて，『～を背く』の用法は姿を消し，『～に背く』だけが用いられるようになった(山田: 1980)」ことが言及されている(朴在權 1997: 182)．歴史的な対応関係については，本稿の考察の対象外であるが，対応関係を考える上で重要なヒントとなりうる．5章で説明する「他動性」との関連も示唆される(Hopper and Thompson(1980)の提案した他動性の10のパラメータのうち，対象の個別化(Individuation of O)，動作主性(Agency)，意図性(Volitionality)，被動作性(Affectedness of O)のパラメータと関わっているように思われる)．

ラの「に」)に分けられるという分析を用いて、韓国語で対格「을/를[ul/lul]」で表されるような「に」は格標識であるという分析を提案した。そして、日本語の後置詞の「に」は、韓国語の後置詞「에/에게[ey/eykey]」に対応すると主張した⁷³。しかし、加藤他(2004)が取り上げている動詞は、「thata 乗る」、「mannata 会う」、「mancita 触る」、「ilhata 迷う」、「mwulta かみつく」、「ikita 勝つ」などで動詞の数が限られており、より詳細なデータに基づいて分析をする必要があるという問題がある⁷⁴。

以下では、Sadakane & Koizumi(1995)の分析を基に、日本語と韓国語の格の対応関係のより詳細な特徴を明らかにする。次節では、まず「을/를[ul/lul]」に対応する「に」の性質を明らかにするために用いる統語的なテストについて説明する。

3.3 統語的なテストに基づく日本語と韓国語の格の格標識の対応関係

3.3.1 日本語の「に」の統語的なテストによる区別

Sadakane & Koizumi(1995)は、数量詞遊離、助詞を伴う分裂文、助詞を伴わない分裂文の3つのテストを31種類の「に」に対して行い、日本語の「に」を4つのタイプ(与格の格標識、後置詞、「に」挿入の「に」、コピュラの「に」)に区別している。本研究が対象としている二項動詞の目的語の「に」は、この4つの種類の「に」

⁷³ 加藤・橋本・村杉(2004: 45)は、「에/에게[ey/eykey]」について、「主格や対格と異なり格脱落が難しいこと、また、様々な意味の用法を持つことを考慮するならば、韓国語において-ey/-eykeyは後置詞(もしくは内在格)であると考えられる」と述べている。

⁷⁴ 加藤他(2004)では、他に「買い物に行く」、「遠足に行く」の「に」のような「に」も韓国語では対格「을/를[ul/lul]」によって標示されることに言及し、「kata 行く」については、goal 名詞句は「에[ey]」、theme 名詞句は「을/를[ul/lul]」により標示されると述べている。加藤他(2004: 46)は、この事実から、「韓国語は theme object を、対格を用いて表す」と述べ、「韓国語で対格に相当するような『に』を取る動詞(『乗る』タイプ)は Sadakane & Koizumi(1995)の分類では格助詞とみなせる」ことから、「theme object と共起する『に』は格助詞の可能性」があると論じている。さらに、加藤他(2004: 47)では、この「乗る」タイプの「に」が格助詞であるという可能性を表す根拠として、格の「脱落を許す」こと(例えば、「バスに/φ 乗った」と、「先生に/*φ 習う」などとの対比)についても言及している。格の脱落の現象については4章のデータの考察の際に取り上げて論じる。さらに、加藤他(2004)では、「乗る」タイプの「に」が格助詞である可能性は、日本語の「に」の獲得過程(日本語母語話者の幼児の獲得過程)からも支持されると主張している。

のうち、与格の格標識か後置詞のいずれかであると考えられる⁷⁵。Sadakane & Koizumi(1995)の統語的なテストを用いると、(4)のような韓国語の対格「을/를[ul/lul]」に対応する「に」は、与格の格標識か後置詞かを区別することができる。表2は、Sadakane & Koizumi(1995)が行った3つの統語的なテストが与格の格標識「に」と後置詞「に」をどのように区別するかを示したものである。

表2: Sadakane & Koizumi (1995: 11)による格標識と後置詞の区別

	数量詞遊離	助詞を伴う分裂文	助詞を伴わない分裂文
格標識	OK	*/?	OK
後置詞	*	OK	*/?/OK

まず、数量詞遊離のテストは、遊離数量詞と数量詞のホストとなっている名詞句(Noun Phrase, 以下 NP)は互いに C 統御(c-command)しあわなければならない(Miyagawa, 1989)という規則性に基づくものである⁷⁶。格標識を伴う NP はこの条件を満たしており、(9)のように数量詞と結びつきうるが、後置詞を伴う NP は、後置詞を主要部とする後置詞句(Postpositional Phrase, 以下 PP)の中にあるため、それができない。「PP の節点は、NP が数量詞を C 統御するのを妨げるからである」と Sadakane & Koizumi(1995: 8)は述べている。したがって、このテストは、数量詞が「に」で標示された NP と結びつくなら、それは格標識であることを示している。以下の(9), (10)は、Sadakane & Koizumi(1995: 8)が挙げた格標識と後置詞の例であ

⁷⁵ Sadakane & Koizumi(1995: 16)によると、「に」挿入の「に」は、「カンタはエミに舞台の上で踊らせた」のような自動詞と共起した使役化の行為者を表す「に」や、「エミにその難しい問題が解ける」のような間接主語(indirect subject)を標示する「に」がこのカテゴリーに属する。また、Sadakane & Koizumi(1995: 17)は、コンピュータの「に」は、「部屋をきれいに片付けた」のようなある種の「述部」と結びつき、コンピュータの構造に関連していると思われる述べている。これらを踏まえると、本研究が対象としている二項動詞の目的語の「に」は、上記の2つの「に」以外の「に」(すなわち、格標識か後置詞)ということになる。

⁷⁶ C 統御という概念は次のように句構造に基づく概念を用いて定義される: α も β もお互いを支配せず、 α を支配する最初に分岐する節点が β を支配する場合に限り、 α は β を C 統御する(Sadakane & Koizumi, 1995: 30)。詳しくは、Sadakane & Koizumi (1995)を参照のこと。

る.

(9) 格標識

- a. [NP 学生が] 3 人 ピザを食べた
- b. ジョンが [NP ピザを] 2 切れ 食べた

(10) 後置詞

- a. * ジョンが [PP[NP 学生]から] 3 人 プレゼントを もらった
- b. * メアリーが[PP[NP コンピュータ]で] 2 台 論文を 書いた

次に、分裂文を用いた 2 つのテストは、「PP は分裂文の構造の焦点の位置に現れることができるが、格標識を伴う NP は現れない」という規則性に基づくものである (Sadakane & Koizumi(1995: 8)). 以下の(11), (12)は, Sadakane & Koizumi(1995: 9-10)が挙げた分裂文のテストを適用した格標識と後置詞の例である.

(11) 格標識

- a. * [昨日ピザを食べた]のは, [NP メアリーが]だ
- a'. [昨日ピザを食べた]のは, メアリーだ
- b. ?? [昨日メアリーが食べた]のは, [NP ピザを]だ
- b'. [昨日メアリーが食べた]のは, ピザだ

(12) 後置詞

- a. ジョンが手紙をもらったのは, [PP メアリーから]だ
- a'. */?? ジョンが手紙をもらったのは, [NP メアリー]だ
- b. ジョンがケーキを切ったのは, [PP このナイフで]だ
- b'. ?/OK ジョンがケーキを切ったのは, [NP このナイフ]だ

Sadakane & Koizumi(1995: 9)は, このテストについて, もし「に」で標示された NP が「に」を伴って分裂文の焦点の位置に現れるなら, その「に」は後置詞であることを示し, 反対に「に」を伴わずに現れるのなら, 「に」が格標識であることを示すと述べている. そして, (4)の「～に乗る」について, Sadakane & Koizumi(1995:

12)は、(13)の例文を用いて3つの統語的なテストを行っている。

(13) a. カンタが遊園地で馬に3頭乗った。

b. ??カンタが遊園地で乗ったのは馬にだ。

c. カンタが遊園地で乗ったのは馬だ。

「～に乗る」の「に」は、(13)で示されたように数量詞遊離が可能で、助詞を伴う分裂文はぎこちなく、助詞を伴わない分裂文は完全に自然な文として認識される。これらのテストにより、「～に乗る」の「に」は格標識であると特徴づけられる。

次節では、このテストを用いて日本語と韓国語の目的語の格/後置詞の対応関係について検討する。

3.3.2 韓国語との対応関係

3.2 節では、まず、日本語では目的語を与格「に」で標示するが、韓国語では対格「을/를[ul/lul]」で標示する動詞に関する日韓対照の先行研究を取り上げた。そして、このような記述的な研究では、格助詞と後置詞の区別を明確にして対応関係を検討していないという問題を指摘した。次に、加藤・橋本・村杉(2004)の Sadakane & Koizumi(1995)に基づいた、韓国語の対格「을/를[ul/lul]」に対応する目的語を標示する「に」は、格標識であるという分析を紹介した。しかし、注 75 で述べたように、目的語を標示する「に」は、与格の格標識か後置詞の「に」の可能性がある。しかし、加藤他(2004)では、分析対象とした動詞の数が限られており、この可能性について体系的に論じる試みが十分に行われていない。

村山・上田(2015)及び村山(2016)では、目的語を日本語では「に」で標示するが韓国語では「을/를[ul/lul]」で標示するという二項動詞を対象として、「に」の性質をより詳細に調べることによって、その対応関係を明確にした。以下では、Sadakane & Koizumi (1995)のテストを用いて、韓国語で対格「을/를[ul/lul]」に対応する日本語の「に」の中には、格標識だけではなく、後置詞も含まれていることを示す。

例えば、「似る」や「同情する」の目的語を標示する「に」は、韓国語では対格「을/를[ul/lul]」で標示されるが、Sadakane & Koizumi(1995)のテストを用いると、

(14), (15)が示しているように、どちらも後置詞の性質を示す。

(14) 似る

- a. *子どもは親戚に 2 人似ている。
- b. 子どもが似ているのは親戚にだ。
- c. ?子どもが似ているのは親戚だ。

(15) 同情する

- a. *友達に 3 人同情した。
- b. 同情したのは友達にだ。
- c. *同情したのは友達だ。

以下では、3.2 節で取り上げた朴(1997)が指摘した日本語では「に」で目的語が標示されるが、韓国語では「을/를[ul/lul]」(対格)で標示される二項動詞について、Sadakane & Koizumi(1995)のテストを行った結果を示す。これにより、3.2 節で述べた記述的研究の第一の問題、すなわち、格助詞と後置詞の区別を明確にして対応関係を検討していないという問題を解決する。

表 3 は、Sadakane & Koizumi(1995)のテストの結果、「に」を格標識と後置詞に分類したものである。

表 3: 日本語では「に」を用いるが、韓国語では「을/를[ul/lul]」が使われる動詞

格標識	後置詞
会う, 気づく, 従う(命令・規則・学説・意見・習慣などに従う), 乗る, 背く(物(抽象名詞)に背く), 掴まる, 触れる, 勝つ	会う, 代わる, 従う(後ろについて行く), 沿う, つく, 同情する, なつく, 倣う, 似る, 仕える, 背く(人に背く), 向かう

ただし、「会う」については、Sadakane & Koizumi(1995: 14-16)は、3 つのテスト全てに通るため、格標識と後置詞の区別が曖昧であると述べている⁷⁷。Sadakane &

⁷⁷ ただし、Sadakane & Koizumi(1995: 18)は、このような「に」が格標識と後置詞の両方の特性を持っているという分析を示しているのではなく、格標識か後置詞のどちらかで

Koizumi(1995: 14-16)が挙げた例を(16)で示す.

- (16) a. カンタは成田空港で知り合いに 3 人会った.
b. カンタが成田空港で会ったのはミカにだ.
c. カンタが成田空港で会ったのはミカだ.

(16)のテストでは,「会う」の「に」が格標識であることを示す(16a,16c)と,後置詞であることを示す(16b)があり,格標識の場合と後置詞の場合ではその文の意味が異なる⁷⁸. 格標識と後置詞との意味の違いについて, Sadakane & Koizumi(1995: 18-20)は次のように説明している. 特に, Sadakane & Koizumi(1995: 18-20)は, 格標識「に」と後置詞「に」が出現する文法的な環境について,「affectedness(被動性, 影響性)」を挙げている. そして,「格標識の『に』を伴う NP の指示対象は, 動詞(述語/文)によって示された行為においてより影響を受けやすく, 後置詞の『に』を伴う NP の指示対象は, あまり影響を受けない」と述べている. Sadakane & Koizumi(1995: 19-20)によると, 格標識の場合, ミカがカンタに会ったことによって心理的に影響を受けるという解釈となり, 後置詞の場合は, 影響を受けないという解釈になる⁷⁹. 本研究では, (16a)の数量詞遊離が可能なこと, (16b)は Sadakane &

あると述べている.

⁷⁸ b は意図的に会ったという文脈で使われるが, c は偶然会ったという意味でも意図的に会ったという意味でも使われる. この意味の違いについては,「クマと会う」と「クマに会う」という例文のように別の後置詞の場合にこの意味的な区別がより明確になる. 久野(1973: 61-64)が指摘しているように,「太郎ガ花子ト会ッタ.」と「太郎ガ花子ニ会ッタ.」の違いは, 前者は「相互的」で, 太郎と花子が, それぞれ, 出会いの場所迄出かけて来て, 会った」ことを表すのに対し, 後者は「一方的」で,「花子が始めから出会いの場所にじっとしていて, 太郎が, そこまで出向いて行って二人が会った」ことを表しているという違いがある. この区別は韓国語においても同様で, 朴在權(1997: 177)は,「『会う』に当たる韓国語の『mannada』も(中略)『rul』と『kwa』の二つの格助詞を取り得る」と述べ,「『kwa』と『rul』の違いは日本語の『と』と『に』の違いに大体似ている」という指摘をしている. ただし, 本研究では, この区別についてはこれ以上問題にしない. これについては稿を改めて論じる.

⁷⁹ 「会う」の意味の違いによって学習困難度にも違いが生じている可能性がある. もし, より affectedness(被動性/影響性(この概念は 5 章で説明する他動性)の構成要素である))の高い格標識「に」を伴う「会う」が先に習得されていて, 後置詞「に」を伴う「会う」が遅く習得されるなら, 他動性の高低による説明ができる可能性があるがこれについては今後の課題とする.

Koizumi(1995)では文法的と判断されているが、(16b)は「カンタが成田空港で会ったのは(他の人ではなく)ミカだ」という文脈では自然であるが、(16c)の方が自然であることから、「～に会う」の「に」が格標識である場合を対象として分析する。

つまり、日本語の「に」と韓国語の目的語を標示する格標識/後置詞の対応関係は、次の3通りになると考えられる。

- (17) a. 与格の格標識「に」と「을/를[ul/lul]」が対応する場合(「乗る」・「会う」等)
- b. 後置詞「に」と「을/를[ul/lul]」が対応する場合(「似る」・「同情する」等)
- c. 後置詞「に」と「에/에게[ey/eykey]」が対応する場合(「ほれる」・「ぶつかる」等)

上記のように、これまで指摘されていなかった後置詞「に」と「을/를[ul/lul]」が対応する動詞があることが分かった。次節では、本節の格標示の分析を基に有標性を用いた学習困難度の仮説を提案する。

3.4 頻度に基づく有標性

3.4.1 頻度概念に基づく有標性の定義

2章で論じたように類型論的有標性を含む有標性の概念への批判が、近年 Haspelmath(2006)によってなされている。Haspelmath(2006: 27)は、有標性が様々な研究領域で用いられたために多義で曖昧になっていることを指摘している。第二言語習得では、有標性を用いた研究領域が偏っており、それは、Ellis(2008: 387)や Callies(2013: 406-407)が指摘しているように、有標性の概念の曖昧性がその理由となっていると考えられる。つまり、多様な意味と定義を持つ有標性の概念を見直す必要がある。

本研究では、村山(2015)で示唆したように、格という領域に有標性差異仮説(Markedness Differential Hypothesis, MDH)、構造的一致の仮説(Structural

Conformity Hypothesis, SCH)を適用することを可能にするために、類型論的有標性の代わりに頻度によって有標性を特徴づける。なお、村山(2015, 2016)では、主に MDH に基づく学習困難度の予測を行っていたが、MDH は、SCH の一部として含まれているため、以下では SCH と表記する。

具体的には、Croft(2003)の有標性の定義に基づいて格標示の有標性の分析を行う。まず、Croft(2003: 110)による頻度の定義は、次のようなものである。

(18) テキスト(トークン)の頻度: もし、あるカテゴリーの類型論的に有標な値のトークンが、あるテキストのサンプルで一定の頻度で生じるなら、無標の値のトークンは、そのテキストのサンプルで少なくとも同じ数だけ生じているだろう⁸⁰。

Croft(2003: 110)

村山(2015: 68)では、この Croft の定義に基づいて、「日本語の与格で目的語を標示する場合は、対格で標示する場合よりも相対的に頻度が低いということがわかれば、有標性が高いと特徴づけられる」と主張し、MDH を用いた格の学習困難度の予測の可能性を論じた。ここでは、具体的にどのように頻度を用いて格の有標性を特徴づけるのかについて論じる。さらに、二項動詞の目的語が後置詞で標示されている場合も与格で標示される場合と同様に、対格で標示される場合よりも有標であることを論じる。

3.4.2 日本語と韓国語の目的語の格標示の頻度

管見の限り、これまで日本語と韓国語の目的語の格標示に関する定量的な対照研究はなされていない。本研究では、頻度に基づく目的語の格標示の有標性を調べるにあたって、世宗韓日パラレルコーパス(세종 한일 병렬 말뭉치, Sejong Korean-Japanese Bilingual Corpora)を用いる⁸¹。世宗韓日パラレルコーパスは、小規模のコーパスであるが、形態素解析がなされている日本語と韓国語の対訳コーパスである。

⁸⁰ 筆者による訳である。

⁸¹ なお、世宗韓日パラレルコーパスの検索については、NARA System(ver. 2.0)を用いた。<<http://corpus.mireene.com/nara.php>> (2015年9月4日閲覧)

その内訳は、原典が韓国語のものが 38、原典が日本語のものが 12 であり、ジャンルは、雑誌、新聞、小説、ノンフィクション、論文からなるコーパスである。

首藤・崔・原田(2012: 441)は、「の」と「의[ui]」について世宗韓日パラレルコーパスを用いて定量的な日韓対照研究を行っているが、パラレルコーパスを用いることによって、データの相違が分析に与える影響(すなわち、データのジャンルやトピック、内容等の他の要因)を最小限に抑えることが期待できると述べている。本研究でも、日本語と韓国語の目的語を標示する格の頻度について、他の要因を最小限に排除して比較するため、日韓の対訳のデータを検索できる世宗韓日パラレルコーパスを用いる。

まず、調査方法について説明する。まず、日本語の二項動詞の目的語の対格と与格/後置詞(「を」と「に」)の頻度について世宗韓日パラレルコーパスを用いて調査し、そしてその対訳である韓国語のデータを用いて韓国語の二項動詞の対格(「을/를[ul/lul]」)と後置詞(「에/에게[ey/eykey]」)の頻度を調査する⁸²。本研究では、二項動詞の目的語の格標示の頻度を調査するにあたって、夏目漱石『こころ—先生と私』(集英社、2002 年)及び太宰治『斜陽 三』(新潮社、1994 年)の日本語と韓国語の対訳データを対象として分析を行う。世宗韓日パラレルコーパスにおける『こころ』と『斜陽』の統計的情報は表 4 に示した。

⁸² 目的語の格標示には、例えば、「お茶が飲みたい」、「お金が欲しい」などのように、「が」もあることが指摘されているが(久野(1973: 48-56)など)、久野(1973: 50)によると、「意味の上から目的格助詞『ヲ』が現われることが期待される所に『ガ』が現われる」構文は、「能力を表わす形容詞、形容動詞(上手、苦手、下手、得意、ウマイ)」、「内部感情を表わす形容詞、形容動詞(好き、嫌い、欲シイ、コワイ)」、「動詞+タイ」、「可能を表わす動詞(デキル、レル/ラレル)」、「自意志によらない感覚動詞(解ル、聞コエル、見エル)」、「所有、必要を表わす動詞(アル、要ル)」に限られる。このことを考慮に入れると、対格「を」より分布に制限があるため、それに伴って頻度も低く有標である可能性が高い。本研究では「が」については対象としないため、目的語を標示する「が」の頻度については調査していないが、ここでの議論に問題はないと考える。目的語を標示する「が」の頻度も含めた目的語標示の有標性の度合いについては今後の課題とする。

表 4: 世宗韓日パラレルコーパスにおける『こころ』と『斜陽』の統計的情報⁸³

	日本語		韓国語	
ファイル	夏目漱石 こころ-先生と私	太宰治 斜陽_三	夏目漱石 こころ-先生と私	太宰治 斜陽_三
段落数	668	196	664	196
文章数	1,697	341	1,692	360
段落あたりの文章平均	2.54	1.74	2.55	1.84
語節(type)	3,506	1,641	7,347	2,640
語節(token)	31,765	8,185	16,283	3,940
語節(t/t)	0.11	0.20	0.45	0.67
形態素(type)	3,381	1,602	3,444	1,784
形態素(token)	31,765	8,185	37,891	8,806
形態素(t/t)	0.11	0.20	0.09	0.20
文章あたりの語節平均	18.72	24.00	9.62	10.94
文章あたりの形態素平均	18.72	24.00	22.39	24.46

世宗韓日パラレルコーパスの検索システムである NARA System では、タグ付けされた情報を基に、表 5 のように検索できる。基となった日本語の文章、日本語の文章の形態素分析結果、対応する韓国語の文章、対応する韓国語の文章の形態素分析結果が表示される。

表 5: NARA System による検索結果の例(『こころ—先生と私』)

私はまた先生に会いたくなくなった。	私[私/NNPG] は[は/PRE] また[また/ADG] 先生[先生/NG] に[#に/PJKG#] 会い[会う/VIN] たく[たい/AU] なっ[なる/VIN] た[た/AU] 。[。/SYF]	나는 선생님을 만나고 싶어졌다.	나는[나/NP+는/JX] 선생님을[선생/NNG+님/XSN+을/JKO] 만나고[만나/VV+고/EC] 싶어졌다.[싶/VX+어/EC+지/VX+ㄴ/EP+다/EF+/SF]
-------------------	--	-------------------	--

⁸³ 統計的情報は、世宗韓日パラレルコーパスの検索システムである NARA <<http://corpus.mireene.com/nara.php>> (2015 年 9 月 4 日閲覧)の Statistics からダウンロードし、日本語に翻訳したものである。

本研究では、二項動詞の目的語を標示する格/後置詞の相対的な頻度を出すことを目的としているため、単にタグ付けされた「格助詞」を検索して頻度を出すというのでは不正確である。そのため、まず、「格助詞」のタグを利用して検索した後、一例ずつ共起する動詞を確認し、目的語を標示する用法以外のもの(例えば、コンピュータの「に」など)を除外した。さらに、「与える」や「貸す」、「置く」などの三項動詞を除いた。二項動詞の目的語の格/後置詞として「を」と「に」が用いられているものに限ったところ、表 6 の結果が得られた。なお、「に」に関して、奥田(1983)の「に格と動詞の組み合わせ」の分類における「ありかのむすびつき」(すなわち、「存在動詞と組み合わせさせて、存在という状態が成立するために必要なありかを示すもの(奥田, 1983: 284)」)は、出現総数 105 あった。また、「墓参りに行く」のような「目的規定的な用法」は、出現総数 16 あったが、これらについては、ここで問題にしている目的語としての性質を完全に満たすものではないため、下の表の頻度には入れていない。表 6 の結果から、日本語の二項動詞の目的語の格/後置詞の出現頻度は、「を」が 82.3%と圧倒的に多く、無標であり、「に」は 17.7%と少なく、有標であると特徴付けられる。なお、頻度を調べる際に、格助詞「に」と後置詞「に」を区別していない(すなわち、3.3.1 で取り上げた統語的テストを 1 例ずつ行うことはしていない)が、そもそも「を」と「に」の頻度を比較した際に、「に」の方が頻度が少ないため、その「に」が格助詞「に」であっても後置詞「に」であっても、「を」と比較すると頻度が低く有標なので、ここで問題にしている「を」と「に」の有標性を比較する限りは本研究での議論に影響はないと思われる。

表 6: 日本語の二項動詞の目的語の格/後置詞の「を」と「に」の頻度⁸⁴

を	に
957 (82.3%)	206 (17.7%)

さらに、その対訳である韓国語のデータを調査した。結果は次の表 7 の通りである。韓国語のデータでも、対格을/를[ul/lul]が 83.6%と圧倒的に多く、目的語の格標示に関して無標であると特徴づけられる。また、에[ey]や에 게[eykey]で目的語を標示

⁸⁴ 「を」の頻度については、「歩く」、「のぼる」のように自動詞であっても移動に関わる場所を表す対格を取る 51 例を含んでいる。

する用法については目的語を対格で標示する用法よりも無標であると特徴づけられる。

なお、上記の日本語の調査と同様に、韓国語で「에/에 게[ey/eykey]」が与格か後置詞のいずれかであるかを統語的なテストで 1 例ずつ調査はしていないが、本研究では、韓国語の「에/에 게[ey/eykey]」について、注 73 でも触れたが、加藤・橋本・村杉(2004: 45)が述べているように、「-ey/eykey は主格や対格とは異なり格脱落が難しいこと、また、様々な意味の用法を持つことを考慮するならば、韓国語において -ey/eykey は後置詞(もしくは内在格)であると考えられる」という主張に基づいて後置詞と仮定する。表 7 の結果から、韓国語でも「을/를[ul/lul]」と「에/에 게[ey/eykey]」との頻度には大きな違いがあるので本研究の議論には影響しないと思われる。

表 7: 韓国語の二項動詞の目的語の格/後置詞の頻度

을/를[ul/lul]	에[ey]	에 게[eykey]
1078 (83.6%)	200 (15.5%)	11(0.9%)

表 6 及び表 7 で示したように、日本語も韓国語も対格で目的語を標示する用法が無標であり、「に」または에[ey], 에 게[eykey]で目的語を標示する用法は有標であるという結果であった。

本研究では、対訳のコーパスを用いているため、同一のコンテキストを両言語で表現している。そのため、目的語を対格で標示する韓国語の用法は、目的語を「に」で標示する日本語の用法よりも無標であると特徴付けられる。

3.5 構造的一致の仮説(Structural Conformity Hypothesis, SCH)に基づく格の学習困難度の予測

2 章で述べたように、Eckman(1977)の有標性差異仮説(Markedness Differential Hypothesis, MDH)では、「母語と異なっており、母語よりも有標な目標言語の領域は難しい」ことを予測する。すなわち、韓国人日本語学習者にとって、韓国語では対格

을/를[ul/lul] で標示するが日本語では与格「に」で目的語を標示する用法は、異なっているというだけではなく、有標性の度合いも日本語の方が韓国語より有標であることが表 6, 7 からわかるため、習得が難しいことが予測される。ただし、MDH は、既に 2 章で述べたように、中間言語の概念が導入されたことにより、「構造的一致の仮説(Structural Conformity Hypothesis, SCH)」に改訂された。これによって、MDH は SCH の一部に含まれ、より包括的に有標性の関係に基づいた学習困難度の予測が可能になった。本研究でもより包括的な SCH に基づいて学習困難度を予測する。

頻度に基づく有標性の関係に基づいて、SCH は、韓国人日本語学習者にとっての直接目的語を標示する格の学習困難度を次のように予測することができると考える。

(19) SCH に基づく学習困難度の予測⁸⁵

- (a) 対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「を」の学習は易しい
- (b) 与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい
- (c) 後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい

4 章では、この予測に基づいて、韓国人日本語学習者コーパスのデータを分析し、SCH の予測の検証を行う。

⁸⁵ (d)として 後置詞「に」と後置詞「에/에게[ey/eykey]」が対応する場合もあるが、どちらも目的語を標示する用法としては有標であるので、習得は難しい予測になるが、これについては、もう少し踏み込んだ議論が必要であると思われる。例えば、日本語と韓国語で対応する形式が 1 対 1 ではない(韓国語では「에/에게[ey/eykey]」の使い分けがある)ということだけではなく、学習者が後置詞と動詞との意味的な結びつきを重要視している可能性が考えられる。ただし、これについては、有標性の仮説単独では予測することができない。よって、5 章以下の他動性(transitivity)の議論の際に考察に加えることとし、ここでは扱わない。

3.6 まとめ

ここまで日本語と韓国語の二項動詞の目的語を標示する格標識の対応関係について先行研究を概観し、記述的な対照研究では格助詞と後置詞の区別を明確にして対応関係を検討していないという問題を指摘した。そして、その問題点を統語的なテストによって解決できることを提案した。その結果、これまで指摘されていなかった後置詞「に」と「을/를[ul/lul]」が対応する動詞があることが分かった。その上で、SCH(MDH)を格という領域に適用させるため、日本語と韓国語の目的語の格標示の頻度をパラレルコーパスで調査し、目的語を対格で標示する韓国語の用法よりも目的語を与格/後置詞で標示する日本語の方が有標であることを示した。さらに、その結果を基に SCH による学習困難度の仮説を提案した。第 4 章では、この SCH による格の学習困難度の予測を確かめるため学習者コーパスによる分析を行う。

第4章 学習者コーパスによる SCH の検証

4.1 はじめに

本章では、3章で提案した「構造的一致の仮説(Structural Conformity Hypothesis, SCH)」による日本語と韓国語の二項動詞の格標示の学習困難度についての3つの予測(1)(第3章の(19)を(1)として再掲)のうち(1a), (1b)の2つを韓国人日本語学習者および日本人韓国語学習者のコーパスの分析に基づいて考察し、どちらも経験的に裏付けられることを示す⁸⁶。その後で SCH の概念的な問題点について指摘する。

(1) SCH に基づく韓国人日本語学習者の学習困難度の予測

- (a) 対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「を」の学習は易しい
- (b) 与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい
- (c) 後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい

本章の構成は次の通りである。まず、4.2 節では、韓国人日本語学習者のコーパスを用いて分析し、SCH の2つの予測(1a,b)が経験的に裏付けられる証拠があることを示す。4.2.1 では、日本語でも韓国語でも目的語を対格で標示する二項動詞の格標示の韓国人日本語学習者による習得について「タグ付き KY コーパス」を、4.2.2 では、「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)」を用いて対格「を」の正用について分析し、(1a)の予測が経験的に裏付けられることを示す。次に、4.2.3 では、「タグ付き KY コーパス」における対格の誤用を調査し、さらに、4.2.4 では、誤用が見られた動詞を対象として、縦断的なコーパスである「C-JAS(Corpus of Japanese As a

⁸⁶ (1c)については、コーパスから十分なデータが得られなかったため、本論文では扱わなかった。これについては、今後の課題とする。

Second language)」を用いて目的語の格の習得過程を分析し、(1b)の予測が経験的に裏付けられることを示す。そして、4.2.5 では、韓国人日本語学習者の発話コーパスにおいて観察された格標識脱落の現象は学習が難しいことを示唆する「回避」の現象と考えられるため、このデータは、(1b)の予測を支持することを日本語母語話者の発話データと比較することによって示す。4.2.6 は、韓国人日本語学習者のコーパス分析のまとめである。さらに、4.3 節では、韓国語母語話者の分析と比較検討するため、SCH による日本人韓国語学習者の学習困難度の予測が経験的に裏付けられることを「KC Corpus」を分析することによって示す。4.4 節は、SCH の概念的な問題点について論じる。4.5 節はまとめである。なお、本章のデータおよび分析は、村山(2016)を基に、新しいデータを加え、加筆、修正したものである。

4.2 韓国人日本語学習者のコーパスによる SCH の検証

本節では、(1a)と(1b)の予測が経験的に裏付けられるかどうかを韓国人日本語学習者のコーパスのデータの分析を行うことによって考察する。なお、本論文では、学習困難度の判定基準として、正用の初出時期(習得の遅さ)及び産出における誤用の数と出現時期(上級レベルの学習者でも誤用が見られること)の 2 つを用いる。さらに、誤用としては現れてこない場合でも、学習者は未習得(あるいは自信のない場合)に「回避」という現象による格脱落を行っている可能性があるため、その分析も合わせて考察する。以下では、まず、(1a)について、韓国人日本語学習者のコーパスを調査し、SCH の予測が経験的に裏付けられるかどうか検討する。

4.2.1 「タグ付き KY コーパス」における対格「を」の正用

まず、(1a)(対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「を」の学習は易しい」という予測を確かめるため、日本語学習者の発話コーパスである「タグ付き KY コーパス」を用いて対格の正用を調査した⁸⁷。

「タグ付き KY コーパス」は、元データとして、「KY コーパス」を利用している。

⁸⁷ タグ付き KY コーパス<<http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/>> (2019 年 4 月 1 日閲覧)

「KY コーパス」のデータは、中国語母語話者、英語母語話者、韓国語母語話者それぞれ 30 人ずつで、OPI 判定による学習者のレベルは、それぞれ初級 5 名、中級 10 名、上級 10 名、超級 5 名ずつである⁸⁸。

本研究では、韓国人日本語学習者を対象にしているため、以下では韓国人日本語学習者のデータのみ取り上げて論じる。「タグ付き KY コーパス」における韓国人日本語学習者の対格「を」のレベル別の正用の数は、表 1 の通りである⁸⁹。

表 1: タグ付き KY コーパスにおける韓国人日本語学習者の「を」の正用

	初級	中級	上級	超級	合計
韓国人	19	289	292	252	852

表 1 の結果から、韓国人日本語学習者の「を」の正用については、中級以降安定して対格「を」の正用の発話が見られることがわかる。以下、初級で見られた対格「を」の正用例を挙げる。正用例は、目的語と動詞を中心とした一部のみを抜粋して示す。なお、全く同じ正用については 1 例のみ挙げ、<>内に用例数を示した。また、動詞の活用の誤用等についてはここでは問題としていないため、正しい日本語の表現を()内に示す。

(2) タグ付き KY コーパスにおける韓国人日本語学習者の初級の「を」の正用例

テレビを見て、本を読み(読んで)、日本語を勉強しました、政治を勉強しました、日本語を勉強して<2>、政治を勉強しようと思っています、文化を勉強します、韓国についてどんな考えをもっているか、かばんを忘れてしまいました<3>、かばんを忘れてしまいますから(忘れてしまったので)、いつもテレビをつけています、

⁸⁸ OPI についての概略は、牧野(2001)を参照のこと。牧野(2001: 8)によると、OPI とは、「正式な英語の名称は“ACTFL Oral Proficiency Interview”といい、アメリカで開発された汎言語的に使える会話能力テスト」である。OPI の定義については、「外国語学習者の会話のタスク達成能力を、一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判断するテストである」(牧野 2001: 9)。

⁸⁹ 表 1 は「を」正用例を検索した際に得られたデータである。この中には二項動詞の目的語以外の対格「を」や、動詞が省略され発話されていない例も含まれている。以下では、正用とあっても明らかな誤用(例えば「大学院を入りたい」など)については除外し、二項動詞と共に発話されている例に限定して論じる。

どんな恋をしてみたい

初級の「を」の使用については、中級以降に比べて数が少ないが、共起する動詞を見ると、「見る」、「読む」、「勉強する」など基本的な動詞については対格「を」を取るということを理解し、発話することができる。なお、初級の学習者の「を」の正用の発話が中級以降と比べて少ないということに関してだが、これは「KY コーパス」のレベルが OPI に基づくもので、牧野(2001: 16・24)による OPI のレベル判定の尺度と基準を参照すると、初級は「コミュニケーションができるのは、決まり文句、暗記した語句、単語の羅列、簡単な熟語でのみ」であり、テキストの型については「語、句」のレベルで、文法は事実上ないに等しいとまとめられている(なお、テキストの型については、中級は文、上級は段落、超級は複段落である)。牧野(2001: 17)は、OPI では、初級・中級・上級の関係について、一般にイメージする「1 年生、2 年生、3 年生の日本語」という関係ではないと述べている。このことを考慮に入れると、初級でなぜ対格「を」の発話が少ないかということについては、OPI によるレベル判定の影響が理由であることが推測できる。ただし、このレベル分けにおいても、(2)で提示した正用例を見る限り、既に学習した基礎的な語彙については目的語に対格を取ることが理解しているといえるだろう。

次に、中級、上級、超級の正用例について見る。中級以降は用例数が多いため、共起する動詞のみ列挙することとする。

(3) タグ付き KY コーパスにおける韓国人日本語学習者の中級の「を」と共起した正用の動詞⁹⁰

愛する、開ける、味わう、温める、当てる、浴びる、洗う、行く、いただく、受け取る、受ける、歌う、打つ、移す、写す、運転する、解釈する、買う、書く、描く、かける、片付ける、叶える、鑑賞する、感じる、聴く、聞く、気にする、決める、切る、着る、崩す、自慢する、知る、救う、する、育てる、卒業する、倒す、食べる、使う、作る、つける、連れる、出る、撮る、取る、流す、習う、飲む、始める、

⁹⁰ 三項動詞については除いた。参考までに、中級で「を」と共起した三項動詞は、「あげる」、「入れる」、「教える」、「借りる」などである。上級・超級も同様に三項動詞を除いたものを提示する。

話す、払う、引き出す、弾く、勉強する、ほぐす、保護する、まぜる、間違う、守る、みがく、見る、持つ、求める、やめる、やる、読む、理解する、忘れる

(4) タグ付き KY コーパスにおける韓国人日本語学習者の上級の「を」と共起した正用の動詞

集める、あびる、歩く、言う、痛める、受け入れる、受ける、歌う、生む、埋める、選ぶ、追い越す、(生活を)送る、解決する、買う、変える、書く、かける、考える、感じる、聴く、聞く、期待する、寄付する、キャンセルする、究明する、着る、加える、研究する、探す、知る、する、説明する、育てる、卒業する、抱く、出す、達成する、立てる、食べる、使う、作る、続ける、包む、つなぐ、積む、出る、取る、なくす、投げる、習う、願う、飲む、測る、発揮する、発見する、話す、離れる、払う、増やす、勉強する、抹消する、学ぶ、守る、回る、身につける、見る、結ぶ、目指す、もうける、持つ、もらう、焼く、養う、やる、予測する、読む、わかる、分ける、忘れる

(5) タグ付き KY コーパスにおける韓国人日本語学習者の超級の「を」と共起した正用の動詞

上げる、浴びる、歩む、表す、合わせる、祈る、癒す、引率する、受ける、歌う、選ぶ、お祝いする、(人生を)送る、起こす、おっぱりだす、解決する、解放する、書く、かける、考える、監視する、感じる、聞く、傷つける、攻撃する、殺す、コントロールする、捜す、しゃべる、祝福する、知る、吸う、する、卒業する、打開する、助ける、辿る、楽しむ、頼む、食べる、使う、作る、付ける、続ける、出る、通り越す、取ってくる、取り上げる、撮る、取る、なさる、握る、憎む、除く、飲む、パくる、走る、果たす、比較する、引き上げる、弾く、引っ張り出す、引っ張る、表現する、含める、勉強する、募集する、褒める、学ぶ、認める、見習う、身につける、見る、申し上げる、持つ、戻す、求める、やる、読む、レンタルする

中級以降になると、動詞にバリエーションが増え、様々な二項動詞と共起した対格「を」を発話していることがわかる。特に、中級以降では、初級が具体的な動作を伴う動詞が多かったのに対し、感情を表わす動詞や目的語への影響性が低い抽象的な動

詞との共起も多く見られるようになることがわかる。

この調査の結果から、初級ではごく基本的な二項動詞との組み合わせにおいて対格「を」の使用が見られ、中級以降、すなわち文としての発話ができるようになると対格「を」の発話が様々な動詞の目的語の格標示として現れていることがわかった。暗記した基礎的な語彙を使い、かなり限られた内容についてしか話せないという段階においても対格「を」の使用が認められていることは、韓国人日本語学習者にとって対格「を」の習得が易しいことを示唆している。

このようにレベルが上がるにつれて、様々な動詞と結びついて対格「を」が習得されていることがわかったが、「を」の出現時期のみでは、「習得が易しいかどうか」について明確な証拠を提示したとは言い難い。そこで、次節では、縦断的な発話コーパスを用いて、対格「を」の習得過程について調査し、習得が易しいかどうかについてより詳しく分析する(ただし、動詞の意味的な分析については6章で行うこととし、ここでは概略を示す)。

4.2.2 C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)における対格「を」の正用

韓国人日本語学習者が、対格「を」をどのような過程を経て習得しているかを明らかにするため、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)』(および検索システム)を用いて調査を行った⁹¹。C-JASは、日本で日本語を第二言語として学んでいる学習者の縦断的な発話コーパスであり、韓国語母語話者3名(女性1名、男性2名)、中国語母語話者3名(全て女性)の約3年間の発話が収録されている。データは、学習開始から3~4ヶ月に1回の割合で収集されており、それぞれの時期ごとの正用と誤用を調べる事が可能である。なお、本稿では、中国語母語話者のデータについては対象としていないため、以下では、韓国語母語話者のデータについてのみ論じる。

表2は、対格「を」の正用について時期ごとにまとめたものである。以下の表の左側の数字は、対格「を」の正用を検索し、得られた用例数であり、この中には動詞が省略されている文も含まれているため、()内の数字は目的語及び対格「を」と二項

⁹¹ C-JAS <<http://c-jas.jpn.org/main.py>> (2019年9月26日閲覧)

動詞が発話されている用例数を示したものである。なお、動詞自体に誤用があるものは除き、格と動詞を正しく使っているものに限定した用例数を示している⁹²。

表 2: C-JAS における韓国人日本語学習者の「を」の正用

話者	第 1 期	第 2 期	第 3 期	第 4 期	第 5 期	第 6 期	第 7 期	第 8 期	合計
K1	24(9)	39(5)	93(43)	42(23)	50(23)	43(16)	39(16)	36(15)	366(150)
K2	39(20)	73(33)	39(33)	25(16)	27(9)	9(5)	25(12)	32(24)	269(152)
K3	3(2)	11(6)	27(9)	22(15)	48(34)	50(28)	35(24)	27(19)	223(137)

表 2 の結果から、第 1 期という学習の初期の段階から対格「を」の正用の発話が見られることがわかる。話者ごとの発話時期と動詞のリストは次の表の通りである。対格「を」と共起した動詞のうち、表の黄色のセルは二項動詞を示している。

表 3: C-JAS における韓国人日本語学習者 K1 の時期ごとの「を」の正用数と動詞

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	合計
K1	24	39	93	42	50	43	39	36	366
“「目的語+を」動詞”の発話	10	5	45	25	26	18	18	20	167
「を」正用と共起する動詞 ()内は時期ごとの発話回数	買う(3)	買う	考える(4)	洗う	入れる	受ける(2)	言う	あげる	
	書く	考える	聞く(6)	歌う(4)	覚える	教える	入れる	入れる	
	食べる	調べる	調べる(2)	教える	買う	覚える	売る	打つ(3)	
	※解く	勉強する	吸う(15)	かける	聞く	書く	選ぶ	買う(2)	
	飲む	見る	使う(2)	聞く(2)	決める	借りる	買う(2)	書く	
	勉強する(2)		習う(2)	探す	くつつける	聞く(3)	聞く	聞く(3)	
	見る		飲む(2)	卒業する	くれる	計算する	捨てる(2)	喋る	
			貼る	使う	吸う(12)	勉強する(3)	食べる(3)	出す	
			勉強する(3)	飲む	食べる(2)	見せる	使う	使う	
			見る(4)	勉強する	見る(5)	見る(3)	作る	連れて行く	
			もらう	見る(10)		持ち帰る	離れる	取られる	
			読む(3)	持つてくる			持つ(2)	見る(3)	
二項動詞に限定	9	5	43	23	23	15	16	15	149

⁹² ただし、動詞の音韻的な誤用についてはここでは問題としない。「気をつける」などのようなフレーズは除いた。単独で用いられた動詞「する」についても除く(これについては 6 章で説明する)。また、辞書使用が明示されている動詞(K1 の第 1 期の「解く」)についても正用例に含めなかった。

表 4: C-JAS における韓国人日本語学習者 K2 の時期ごとの「を」の正用数と動詞

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	合計
K2	39	73	39	25	27	9	25	32	269
“「目的語+を+動詞」”の発話	25	54	35	23	22	7	21	29	216
「を」正用と共に起する動詞 ()内は時期ごとの発話回数	愛する(3)	諦める	合わせる	入れる	押す	感じる	入れる	興す	
	受ける(4)	受ける	言う	往復する	経験する	経験する	受け入れる	買う	
	教える	奪う	売る(2)	教える	出す	出す	追いかける	書く	
	覚える	選ぶ	選ぶ	買ってやる	使う(3)	立てる	思い出す	考える	
	買う(2)	覚える(2)	送る	触る	作る	とる	買う	聞く	
	かける(2)	買う(7)	落とす	吸う	手伝う	殴る	知る(2)	サポートする	
	コピーする	考える	書く	出す(2)	述べる	述べる	立てる	頼む	
	する(2)	感じる(3)	組み合わせる(2)	つける(5)	忘れる		連れる	使う(2)	
	卒業する	完成させる	信じる	解く			狙う	つく	
	作る	聞く	推薦する(2)	走る			除く	作り変える	
	飲む(2)	掃除する	捨てる(2)	褒める			必要とする	作る(2)	
	勉強する(3)	食べる	尊重する	持つ(2)			真似する	付ける	
	見る	作る(2)	出す	呼ぶ			利用する	悩む	
	休む	つける	楽しむ				分ける	ばかにする	
		伝える	作る(3)				忘れる	守る	
		出る	つける					回す	
		撮る	直す					見る(5)	
		習う	ばかにする					持つ(3)	
		飲む(2)	率いる						
		払う	引っ張る						
		引く	広げる(2)						
		勉強する	学ぶ						
		見る(3)	見る						
		訳す	読む						
		やめる	利用する						
			わかる						
			渡る						
二項動詞に限定	20	32	33	16	9	5	12	24	151

表 5: C-JAS における韓国人日本語学習者 K3 の時期ごとの「を」の正用数と動詞

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	合計
K3	3	11	27	22	48	50	35	27	223
“「目的語+を」動詞”の発話	2	9	20	20	45	40	31	25	192
「を」正用と共に起する動詞 ()内は時期ごとの発話回数	歩く	受ける(2)	行く	預かる	歩く	あげる	歩く	あげる	
	かける	使う(3)	送る	売る	言う	洗う(2)	頂く	集める	
		手伝う	かける(2)	教える	売る(2)	入れる	入れる	疑う	
			聞く(2)	書く(4)	延長する	言われる	産む	買う	
			くれる	信じる	書く	産む	隠す	書く(3)	
			叩く	吸う	かける(2)	買う(2)	かぶる	知る	
			使う(2)	作る(2)	通う	殺す	聞かれる	吸う(3)	
			勉強する	習う(2)	切る(4)	信じる	着る	楽しむ	
			観に行く	飲む	壊す	過ぎる	殺す	出る	
			見る	話す	探す	捨てる	閉める	取る(2)	
			儲ける	払う	させる(2)	使う(2)	出す	飲む	
				やめる	調べる(2)	作る(3)	食べる(3)	見せる	
				読む	チェックする	つける(4)	作る	見る	
					使う(4)	連れて行く	取る	持つ	
					出る	連れる	長くする	求める	
					回す	名乗る	殴る(2)	やめる	
					見る(3)	守る	待つ(2)		
					目指す	見る(3)	守る(3)		
					持つ	読む(2)	持つ		
					もらう		求める		
					呼ぶ(2)		安くする		
					読む(4)		茹でる		
二項動詞に限定	2	6	9	14	34	28	24	19	136

第1期に共起した動詞の例としては、「買う」、「書く」、「食べる」、「飲む」、「勉強する」、「見る」、「愛する」、「受ける」、「覚える」、「コピーする」、「卒業する」、「作る」、「休む」という動詞が挙げられる。前述した「タグ付き KY コーパス」の初級のデータと比べて動詞にバリエーションが見られ、「愛する」という感情を表わす動詞にも対格「を」の使用が見られる。

上記の通り、学習のかなり早い段階で対格「を」の発話ができていることがわかった。これらの2つのコーパス調査から、(1a)で述べた対格「を」の習得は、どちらも無標なので習得が易しいという予測は正しいことを示唆している。すなわち、「構造的-一致の仮説(SCH)」の経験的証拠を示した。次節では、これまで分析してきた韓国人日本語学習者のコーパスデータを用いて対格「を」の誤用について調査し、(1b)が経験的に裏付けられるかどうかについて検証する。

4.2.3 「タグ付き KY コーパス」における対格「を」の誤用

次に、SCH の(1b)(与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しいという予測が経験的に裏付けられるかどうか明らかにするため、「タグ付き KY コーパス」を用いて韓国人日本語学習者の対格の誤用を調査した⁹³。「タグ付き KY コーパス」における韓国人日本語学習者の「を」の誤用は、表6の通りである。

⁹³ タグ付き KY コーパス<<http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/>> (2019年4月1日閲覧)

表 6: タグ付き KY コーパスにおける韓国人日本語学習者の「を」の誤用数と誤用例

「を」と間違えた助詞	誤用数	レベルの内訳	誤用例(一部抜粋)
が	9 例	中級: 4 例 上級: 5 例	昨日の番組の名前をよくわか〈え〉分かりませんけど
に	6 例	中級: 2 例 上級: 4 例	自転車を乗りました
で	2 例	上級: 2 例	この店が有名だから、この店を買って、あげた人がいるでしょう
の	2 例	中級: 1 例 上級: 1 例	この学校では、日本語を、〈ええ〉勉強だけ、〈ええ〉することに
も	1 例	超級: 1 例	何を見なくても、〈ええ〉テレビを付ける
φ	1 例	中級: 1 例	同じ仕事をしなからせんですから
その他	3 例	中級: 1 例 上級: 2 例	それをために何をしていますか

本研究の対象である日本語では与格で目的語を標示し、韓国語では対格で目的語を標示する二項動詞の誤用例は、次の通りである⁹⁴。

【中級】姉の主人を会いました (KIL02⁹⁵)

【中級】わたしも、ここに初めて、自転車を乗りました(KIL02)

⁹⁴ 表 1 では、「を」と「に」を間違えて使用している例が 6 例あったが、そのうち、「例えば〈ん〉旅館とか、〈ん〉は、ユースホテルを〈うんうん〉泊まったら、お金かかるんですね」という「泊まる」は韓国語で対格を取らないため、ここでは取り上げない。

⁹⁵ ()内は KY コーパスの ID を示している。日本語 OPI 研究会のホームページ(「OPI を利用したコーパス」<http://www.opi.jp/shiryo/ky_corp.html> (2019 年 4 月 1 日閲覧))によると、「1 つめのローマ字は、その被験者の母語を表している。中国語なら C, 英語なら E, 韓国語なら K である。そして、2 つめのローマ字は、旧ガイドラインによる OPI の判定結果を表している。初級(Novice)なら N, 中級(Intermediate)なら I, 上級 (Advanced)なら A, 超級(Superior)なら S である。3 つめのローマ字はサブレベルを表しており、「一下(low)」なら L, 「一中(mid)」なら M, 「一上(high)」なら H である。したがって、サブレベルのない「上級」と「超級」だけは、「3 つのローマ字+2 桁の数字」ではなく、「2 つのローマ字+2 桁の数字」になる。最後の「2 桁の数字」は、同じ母語で同じレベルのものの中の通し番号である。

【上級】 前、〈ええ〉前のほうで、〈え〉バスを乗って、〈はい〉行くと、(KA06)

【上級】 私は新幹線を あー 八時半東京発の、〈はい〉新幹線に乗りました⁹⁶

(KA06)

【上級】 今まで なんか 会えなかった友達を 会って一、色々話をしたいんです

(KAH03)

韓国人日本語学習者は、上級の学習者でも、「を乗る」、「を会う」という誤用をしていることがわかる。上級の学習者であっても「を乗る」、「を会う」という誤用があることは、習得が難しいことを示唆している。

しかし、「タグ付き KY コーパス」では、学習者が学習過程のどの段階でどのように二項動詞の与格目的語を習得しているのかを明らかにすることができない。そこで、縦断的な発話コーパスである C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)を用いて調査を行う。

4.2.4 C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)における「乗る」、「会う」の格標識の調査

韓国人日本語学習者が、韓国語では対格で目的語を標示するが、日本語では与格で目的語を標示する二項動詞について、誤用も含めどのような過程を経て習得しているかを明らかにするため、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)』(および検索システム)を用いて調査を行った⁹⁷。「タグ付き KY コーパス」において、上級の学習者であっても誤用が見られた「乗る」と「会う」の2つの動詞を対象として、格標識がどのように用いられているのか調査した。

⁹⁶ ただし、この発話については、一度対格「を」の誤用の発話をするが、その直後で修正がなされている。上級になると習得が進み、誤用かどうかの判断ができている例であるが、最初の発話が誤用であることは、上級であっても習得が難しいことを示す例だといえよう。

⁹⁷ C-JAS <<http://c-jas.jpn.org/main.py>> (2015 年 6 月 2 日閲覧)

4.2.4.1 「乗る」の格標識の使用状況

まず、「乗る」の格標識の習得について述べる。表 7 は、C-JAS における K1, K2, K3 という 3 名の韓国人日本語学習者が、「乗る」という動詞を発話している回数を示している。表 7 の 1 期～8 期とは、データが収集された時期のことであり、それぞれの時期ごとに「乗る」が何度発話されたかを表したものである。なお、ここでは、目的語の格標識の習得について調査しているため、目的語が発話されていない場合(例えば、「一人ひとり乗って」など)は除き、目的語を発話しているものに限って表にまとめた。表 7 の黄色のセルは、正用である「に乗る」の形の発話が見られた時期であることを示している。黄色のセルの<>内は「に乗る」の形の正用の数である。また、表の赤のセルは、誤用が見られた時期であることを示している。誤用の数は()内に示した。セルに色が付いておらず、数が示されているセルは、誤用も見られないが、「に乗る」という形の正用も見られないことを示す。

表 7: C-JAS における韓国人日本語学習者の「乗る」の発話とその回数

時期 話者	1 期	2 期	3 期	4 期	5 期	6 期	7 期	8 期
K1	0	0	0	0	0	0	0	4
K2	0	0	0	2 (1)	1	0	1 (1)	1
K3	0	0	0	0	0	0	0	3 <1>

「～に乗る」と正しく発話していたのは、K3 の 8 期に「日本人達と一緒に車に乗って」という 1 例が見られたのみであり、習得が難しいことが示唆される。

誤用については、「を乗る」の誤用は、K2 の 4 期に、「6 時 48 分の一、船を乗って、ここに着いたのがー」という 1 例のみであった。また、K2 の 7 期には、「電車で乗ったら、すぐボーンと地下鉄で来れます」という例に見られる「で」と混同している誤用が 1 例あった。

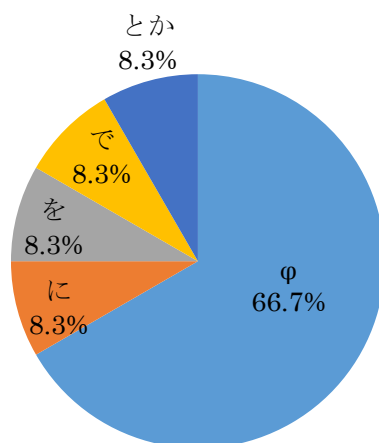
表 8 は、それぞれの学習者が「乗る」の目的語の格をどのように発話しているか時期ごとに整理したものである。また、図 1 は、「乗る」の目的語にどの格を使用してい

るかその割合を示したものである。

表 8: C-JAS における韓国人日本語学習者の「乗る」の格の使用の内訳

話者	時期	発話数	内訳	発話例
K1	8 期	4 例	φ 乗る:4 例	ばーす(φ)乗るとき
K2	4 期	2 例	φ 乗る:1 例 を乗る:1 例	山手線(φ)乗って 船を乗って ※誤用
	5 期	1 例	φ 乗る:1 例	車(φ)乗るって, 1 人 1 人乗るんですよ?
	7 期	1 例	で乗る:1 例	電車で乗ったら... ※誤用
	8 期	1 例	とか乗る:1 例	山の手線とか乗って...
K3	8 期	3 例	φ 乗る:2 例 に乗る:1 例	おーきなオートバイ(φ)乗るんですよ 日本人達と一緒に車に乗って

図 1: C-JAS における韓国人日本語学習者の「乗る」の格の使用の内訳



C-JAS の韓国人日本語学習者の発話データにおいて、「を乗る」という誤用は 1 例しかなく、これだけでは習得が難しいとはいえないが、「バス(φ)乗る」、「車(φ)乗る」のような格標識の脱落の現象が 66.7%と多く、どの格を用いたらよいかわからないため、意図的に回避(avoidance)したとも考えられる。回避の現象については、4.2.5 節で考察する。

4.2.4.2 「会う」の格標識の使用状況

次に、「会う」の目的語の格標識の習得について述べる．C-JAS では、「会う」の発話は 100 件あったが，そのうち，目的語が発話されているものに限って分析を行う．表 9 の黄色のセルは，「に会う」が発話が見られた時期であることを示している．黄色のセルの< >内は，「に会う」の形の正用の数を示している．また，表 9 の赤のセルは，誤用が見られた時期であることを示している．誤用の数は，()内に示した．セルに色が付いておらず，数が示されているセルは，誤用も見られないが，「に会う」という形の正用も見られないことを示す．

表 9: C-JAS における韓国人日本語学習者の「会う」の発話とその回数

時期 話者	1 期	2 期	3 期	4 期	5 期	6 期	7 期	8 期
K1	0	0	2	2 <1>	5 <1>	0	0	0
K2	2 (2)	2	0	0	0	0	2 <2>	0
K3	1	2	6 (2)	1	5	1 <1>	0	0

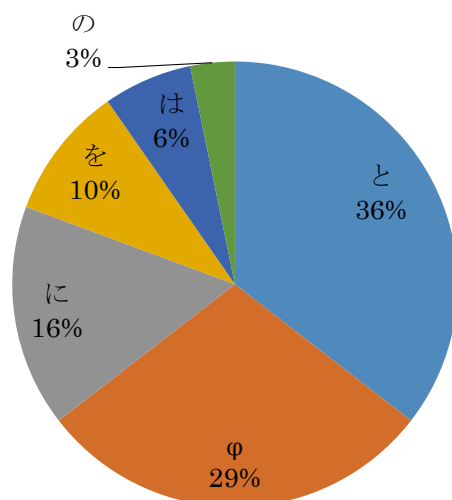
「に会う」という正用は，K1 は 4 期・5 期，K2 は 7 期，K3 は 6 期となっており，習得が遅いということがわかる．また，「を会う」という誤用は，K2 の 1 期，K3 の 3 期に見られた．「会う」の場合は，与格のほかに，「と会う」という共格(随伴の意味を持つ後置詞)も取る．韓国人日本語学習者の「会う」と共起する格，後置詞等の使用の内訳は次の通りである．また，図 2 は，「会う」の目的語にどの格を使用しているかその割合を示したものである．

表 10: C-JAS における韓国人日本語学習者の「会う」の格の使用の内訳⁹⁸

話者	時期	発話数	内訳	発話例
K1	3 期	2 例	φ 会う:1 例 と会う:1 例	おじさん(φ)会うことは、あー、いいだと思います。 【人名 I】さんと一緒にー、会うことがー、あって、
	4 期	2 例	に会う:1 例 は会う:1 例	あの先生に会いたくない あの人は、今、よく会わないから
	5 期	5 例	に会う:1 例 と会う:3 例 は会う:1 例	【人名 E】さんに来て、そんな話をしたですね 卒業した学生達と来て、遊びによく行ったですね 【人名 P】さんは、まだ来てないですね
K2	1 期	2 例	を会う:2 例	この先生を、うん、会ってから
	2 期	2 例	φ 会う:1 例 と会う:1 例	いい人(φ)たくさん会ったから 【人名 M】さんの友達と会ったんですよ
	7 期	2 例	に会う:2 例	サークルの先輩に会って
K3	1 期	1 例	φ 会う:1 例	友達みんな、同じみっ、あいてー
	2 期	2 例	φ 会う:2 例	友達(φ)会う時
	3 期	6 例	と会う:3 例 を会う:1 例 の会う:1 例 φ 会う:1 例	【人名 B】さんと会った頃からかな 【人名 B】さんを、あー、【人名 B】さんと会いました た 【語学学校名 I】に、【人名 H】さんと【人名 G】く んの[ところへ]、会いに行きます 【人名 C】さんと【人名 B】さん(φ)だけ会いました
	4 期	1 例	と会う:1 例	におんじ[日本人]とあったい[会ったり]するから
	5 期	5 例	φ 会う:3 例 と会う:2 例	手紙を書いて、お母さん(φ)会いたいとか[とか] 日本人の友達と来て
	6 期	1 例	に会う:1 例	人に会えたらみんなね

⁹⁸ 表の[]内は学習者の発話をわかりやすいように正しい形に筆者が直したものである。

図 2: C-JAS における韓国人日本語学習者の「会う」の格の使用の内訳



さらに、全体の 29%が「友達(φ)会う」のように格標識を脱落させていた。これは、誤用ではないが、回避の可能性がある。次節では、格標識の脱落の現象について考察する。

4.2.5 格標識脱落の現象についての考察

4.2.3 節の「タグ付き KY コーパス」における韓国人日本語学習者の調査結果から、中級・上級であっても「を会う」、「を乗る」という誤用をしているということがわかった。しかし、4.2.4 節で見たように、誤用の数自体は少なかったため、韓国人日本語学習者の学習困難度が高いという明確な証拠となっていないとは言えない。しかし、4.2.4 節の調査の結果、誤用としては出てこなかったが、「バス(φ)乗る」、「友達(φ)会う」のような格標識の脱落の現象が多く見られるということが明らかになった。これは、学習者がどの格標識を用いたらよいのかわからない(あるいは自信がない)ため、誤用を回避した現象である可能性がある。

「回避(avoidance)」という現象は、Schachter(1974)によって明らかにされた現象である。Schachter(1974: 212)は、目標言語の構造が母語と極端に異なっている場合に、学習者は「新しい構造を拒否するか、細心の注意を払って使用する」と述べている。そのため、Schachter(1974: 212)は、誤用分析では「回避の現象を説明できない」という主張をしている。なぜなら、「学生が難しいと感じた構造を産出しなければ、ど

んなに誤用を分析しても、理由を説明できない」からである。

上記の調査でも誤用としては現れなかったが、「産出しない」ことで学習の難しさを回避している可能性が考えられる。そこで、「バス(φ)乗る」、「友達(φ)会う」のような格標識の脱落の現象は、学習者の戦略としての回避なのかどうかを明らかにするため、C-JAS を用いて同じ学習者が、韓国語でも日本語でも対格で目的語を標示するため学習困難度が低いと予測される二項動詞の 1 つである「読む」について対格の格標識「を」を用いているかどうか調査した。目的語が発話されている例を対象とし、同じ学習者が「読む」の場合に「を」を省略しているかどうかを調査した。その結果を表 11 に示す。

表 11: C-JAS における学習者別の目的語の格標識の使用状況⁹⁹

	K1	K2	K3
φ 乗る	100%(4 例)	40%(2 例)	66.6%(2 例)
誤用	0%	40%(2 例)	0%
φ 会う	11.1%(1 例)	16.6%(1 例)	43.8%(7 例)
誤用	0%※	33.5% (2 例)	12.5%(2 例)
φ 読む	0%	88.9% (8 例)	40% (4 例)
を 読む	100% (4 例)	11.1% (1 例)	60% (6 例)
誤用	0%	0%	0%

この結果は、K1, K3 の学習者は、「読む」について、「本を読む」のように「を読む」と発話している頻度が高いことを示している。これと比較して、格標識を発話していない「φ 乗る」、「φ 会う」は、単に格の省略(脱落)ではなく、回避である可能性が高いことを示唆している。K2 の学習者については、「φ 読む」と発話する頻度が高いことがわかった。しかし、K2 の学習者は誤用も多い。回避かどうかはこれだけでは明確ではないが、他の動詞も調べてみることによって、その傾向は確かめられると考え

⁹⁹ K1 の「会う」については、「あの人はよく会わないから・・・」, 「【人名 P】さんは、まだ会ってないですね」という発話があったが、誤用タグはついていなかった。前後の文脈を見て判断すると、これらは、「あの人にはよく会わない」、「P さんにはまだ会っていない」の方が自然な日本語であると思われるが、ここでは誤用に含めていない。これらを「に」の脱落と考えることもでき、その場合は、回避の例になる。

る。

しかし、一方で、日本語母語話者でも格標識の脱落の現象が観察される。特に会話では格標識が省略されることも多い。韓国人日本語学習者に見られる格標識の脱落が回避であることを明確にするために、日本語母語話者の発話と比較を行った。

まず、宇佐美まゆみ監修(2011)『BTSJ による日本語話し言葉コーパス(2011 年版)』を用いて、「親しい同性友人同士(男女)の雑談¹⁰⁰」,「初対面と友人同士の女性の雑談¹⁰¹」,「初対面男性ベースの雑談(性差, 年齢差)¹⁰²」の 3 つの群, 60 会話(約 1221 分)のデータを分析した。その結果を表 12,13 に示す。

表 12: 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』における日本語母語話者の会話における「乗る」の格の使用

	に	φ	とか	で	を
同性友人(男女)	6 例 ¹⁰³	6 例	2 例	0 例	1 例
初対面・友人女性	3 例 ¹⁰⁴	4 例	1 例	1 例	0 例
初対面(性差, 年齢差)	9 例 ¹⁰⁵	3 例	1 例	0 例	1 例
合計	18 例 (47.4%)	13 例 (34.2%)	4 例 (10.5%)	1 例 (2.6%)	2 例 (5.3%)

¹⁰⁰ 日本語母語話者, 10 代後半から 20 代中盤, 男女各 10 組, 同性二者間の会話のデータである。会話グループ内の話者同士の関係は, 非常に親しい同性・同学年の大学(院)生である。

¹⁰¹ 20 代女性学生の初対面と友人同士の会話のデータである。

¹⁰² 35 歳男性が, 年上(45 歳)・同等(35 歳)・年下(25 歳)の話者(男/女)と 6 通りの会話を行っているデータである。

¹⁰³ 「にも」2 例を含んだ数である。

¹⁰⁴ 「相談に乗る」という発話が 1 例あったが, 安根姫(2007:71)によると, 韓国語に訳した場合「상담에 타다」とは言いにくく, 「상담에 응하다(相談に応じる)」になる場合が多いとしているため, ここでは対応関係を考慮し, 数に含めなかった。

¹⁰⁵ 「軌道に乗る」という発話が 1 例あったが, 韓国語では対格を取らないため, ここでは数に含めていない。また, 目的語が発話されているものに限って分析したため, 着点(goal)については「1 番前に乗る」, 「どの位置に, 乗って, 乗るかっていう…」という発話が 2 例あったが, 数には含めていない。

表 13: 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』における日本語母語話者の会話における「会う」の格の使用

	に	と	φ	とか	を
同性友人(男女)	1 例 ¹⁰⁶	1 例	0 例	0 例	0 例
初対面・友人女性	3 例	5 例	2 例	1 例	1 例
初対面(性差, 年齢差)	0 例	1 例 ¹⁰⁷	0 例	0 例	0 例
合計	4 例 (26.7%)	7 例 (46.7%)	2 例 (13.3%)	1 例 (6.7%)	1 例 (6.7%)

次に、この結果を韓国人日本語学習者の格標識の脱落と比較すると、韓国人日本語学習者では、「φ 乗る」が 66.7%, 「φ 会う」が 29%であるのに対し、日本語母語話者の「φ 乗る」は 34.2%, 「φ 会う」は 13.3%であり、日本語母語話者の格標識の脱落は、「乗る」については韓国人学習者の約半分程度、「会う」については韓国人学習者の半分以下の割合であることがわかる。このように韓国人日本語学習者の発話には、日本語母語話者と比べて格標識を脱落させる現象が多く見られるため、日本語母語話者の格標識の脱落とは性質が異なると考えられる。この結果は、韓国人日本語学習者は学習困難度の高い格標示を回避していることを強く示唆しており、SCH の予測(1b)が経験的に正しいことを示している。

4.2.6 韓国人日本語学習者による学習者コーパスの分析のまとめ

ここまで、韓国人日本語学習者のデータを取り上げ、村山(2015)の主張を基に、SCH の有標性の定義を頻度に置き換えることで、格の学習困難度にも応用できることを示した。調査の結果、韓国人日本語学習者については、対格「を」の習得は易しく、「乗る」と「会う」という日本語では与格で目的語を標示するが、韓国語では対格「을/를(ul/lul)」で目的語を標示する二項動詞については、中級・上級でも誤用が見られること、誤用として現れなかったものについても回避の可能性があることを示した。この結果は、日本語の与格目的語は、韓国語よりも、より有標であるため、習得が難

¹⁰⁶ 「にも」1 例についても「に」に含めた。

¹⁰⁷ 「とも」1 例も「と」に含めた。

しいという SCH に基づく予測が支持されることを示唆している。

本章の調査における課題は、大きく分けて 2 つある。1 つ目は、データの問題である。本章では、韓国人日本語学習者のコーパスを用いて調査を行ったが、本研究が対象としている格を取る動詞が少なかったという問題があった。

2 つ目は、有標性の違いに基づいて学習困難度が予測されるという SCH の主張を支持する別の経験的証拠を提示する必要があることである。そこで、以下では、SCH による日本人韓国語学習者の学習困難度の予測について調査する。日本人韓国語学習者を対象にした場合、有標から無標の構造を習得することになるので、韓国人日本語学習者の場合と反対に習得が易しいということを予測する。この予測が経験的に裏付けられるかどうかを調べる必要がある。これについては、次節で日本人韓国語学習者のデータを取り上げて論じる。

4.3 日本人韓国語学習者のコーパスによる SCH の検証

頻度に基づく有標性の概念を用いると、SCH は、日本人韓国語学習者による韓国語の二項動詞の目的語の格の学習困難度を(6)のように予測する¹⁰⁸。すなわち、(b)と(c)について有標/無標の関係に基づいて韓国人日本語学習者の場合と逆の予測となる。

(6) SCH に基づく日本人韓国語学習者の学習困難度の予測

- (a) 対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「을/를[ul/lul]」の学習は易しい
- (b) 与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より無標な「을/를[ul/lul]」の学習は難しくない。
- (c) 後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より無標な「을/를[ul/lul]」の学習は難しくない。

¹⁰⁸ 3 章の注 85 で既に述べたのと同様に、(6d)として「後置詞「に」と「에/에게[ey/eykey]」が対応する場合、どちらも有標なので学習は難しい」ということが予測されるが、これについては検討の余地がある。ここでは(6d)については対象としない。

以下では、(6a)及び(6b)の予測が経験的に裏付けられるかどうかを中心に学習者コーパスのデータの分析を行うことによって考察する¹⁰⁹。

4.3.1 KC Corpus の概要

4.3 節で述べた格の学習困難度の予測について学習者コーパスを用いて仮説を検証する。学習者コーパスは、日本人韓国語学習者の作文コーパスである KC Corpus を用いる¹¹⁰。日本人韓国語学習者のコーパスで自由に使えること、誤用タグや教師による添削情報が付いており、レベル別に正用・誤用共に検索することができることからこの KC Corpus を用いた。

なお、KC Corpus の学習者のレベルは 6 段階あり、学習レベル判定は、韓国語教師が学習者の検定試験資格、作文作成時の学習レベル、学習歴、留学の有無と期間等を総合して判断したものである。学習者のレベルの基準と学習者の人数は、林・李・曹・浅尾(2008: 22-23)及び林・李・黄・浅尾(2011: 49)によると、以下の通りである。学習者のレベルは、レベル 2 が最も多く、上級の学習者が少ないというデータの問題があるが、日本で韓国語を学習する日本人韓国語学習者のコーパスについては、この KC Corpus が唯一のコーパスである¹¹¹。

¹⁰⁹ (6c)については、コーパスから十分なデータが得られなかったため、本論文では補足的に扱うこととし、これについては、今後の課題とする。

¹¹⁰ KC コーパス(日本人韓国語学習者の作文コーパス)
<<http://jhlee.sakura.ne.jp/kcc/>> (2019 年 10 月 9 日閲覧)

¹¹¹ 林・李・黄・浅尾(2011: 45)によると、既存の韓国語の学習者コーパスについては、「一般公開されているものは極めて少なく、検索ツールにおいてもその使用方法が容易でないため、学習者コーパスを活用した研究は十分とはいえない」という問題がある。

表 14: KC Corpus における日本人韓国語学習者のレベルごとの人数とその基準

レベル	人数	受講経験
レベル 1	0 人	90 分授業の受講経験が 30 時間未満. 約 450 語の基礎的な語彙や基本文法について学習経験をもつ. 辞書を引きながら簡単な文を作ることができる. ハングル検定試験 5 級以下.
レベル 2	114 人	90 分授業の受講経験が 28～30 時間程度. 450 語程度の基礎的な語彙と基本文法に対する理解が定着しており, 決まり文句としての挨拶や簡単な質疑応答ができる. ハングル検定試験 5 級程度.
レベル 3	15 人	90 分授業の受講経験が 56～60 時間程度. 自己紹介・買い物, 飲食店での注文など生活に必要な基礎的な言語を駆使でき, 身近な話題の内容を理解, 表現できる. 950 語程度の基礎的な語彙と基本文法が理解でき, 簡単な文章が作れる. ハングル検定 4 級・韓国語能力試験初級程度.
レベル 4	6 人	90 分授業の受講経験が 70～120 時間程度. 電話やお願い程度の日常生活に必要な言語や, 郵便局, 銀行などの公共機関での会話ができる. 1500～2000 語程度の語彙を用いた文章が理解でき使用できる. ハングル検定 3 級・韓国語能力試験中級 I (3 級)程度.
レベル 5	16 人	90 分授業の受講経験が 160～200 時間程度. 日常生活に支障がなく, 様々な公共施設の利用や社会的関係を維持するための言語使用が可能. 文章語と口語の基本的な特性が理解でき, 使用が可能である. ハングル検定準 2 級・韓国語能力試験中級 II (4 級)程度.
レベル 6	1 人	社会的常識の範囲内にある話題が殆ど理解できる. また, 新聞の社説などを読んで理解できる. 韓国語で論理的な文が書け, 話ができる. ハングル検定 2 級・韓国語能力試験上級(5 級・6 級)以上.

次節では, この KC Corpus を用いて, SCH の予測(6a)が経験的に裏付けられるか

を調査する。

4.3.2 KC Corpus における対格「을/를[ul/lul]」の調査

まず, SCH の予測(6a)(対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合, どちらも無標なので対格「을/를[ul/lul]」の学習は易しい)について KC Corpus を用いて調査を行う。KC Corpus における日本人韓国語学習者の対格「을/를[ul/lul]」のレベルごとの正用及び誤用の用例数は表 14, 15 の通りである¹¹²。なお, 韓国語の「을/를[ul/lul]」の使い分けについては, 既に 3 章の注 64 で説明したように, 先行する語が母音で終わる場合は「를[lul]」または「ㄹ[ɭ]」, 子音で終わる場合は「을[ul]」が現れており, 相補分布をなす(奥田一廣(1976: 2))。そのため, 両者に意味上の違いはない。

表 14: KC Corpus における日本人韓国語学習者の対格「을/를[ul/lul]」の正用

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
을[ul]正用	0	527	63	37	136	8
를[lul]正用	0	344	71	40	63	9
合計	0	871	134	77	199	17

表 15: KC Corpus における日本人韓国語学習者の対格「을/를[ul/lul]」の誤用

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
을[ul]誤用	0	26(84)	2(9)	0(2)	7(11)	0
를[lul]誤用	0	14(47)	1(7)	2(5)	3(7)	0(1)
合計	0	40(131)	3(16)	2(7)	10(18)	0(1)

まず, 対格「을/를[ul/lul]」の正用についてだが, データの中で最も学習経験の少ない学習者(レベル 2)であっても, かなりの数の正用が見られる。共起した述語について

¹¹² この表の用例数は, それぞれ「case particle」を選択し, 得られたデータである。この中には, 二項動詞以外の対格「을/를[ul/lul]」についても含まれている。表 15 の () 内は文法的誤用「grammatical errors」の数であり, 共起する名詞の誤用や表現の誤用についても含まれているため, 除いた数を () なしで示した。

は、「食べる」、「知る」、「勉強する」、「買う」、「見学する」、「交換する」、「描く」、「踊る」、「使う」、「抱く」、「恐れる」、「理解する」、「見る」、「繋ぐ」、「表す」、「持つ」などである。初級レベルの学習者であっても、具体的な動作を表す動詞だけではなく、具体的な動作を伴わない知覚動詞や感情を表す動詞にも正用が見られる。

誤用については、綴りや文体の誤用は除いた。また、韓国語の場合、前述したように、先行する語が母音で終わる場合は「ㄹ[ul]」または「ㄷ[l]」、子音で終わる場合は「을[ul]」という使い分けをするが、先行する名詞を間違えたために、後続する対格を間違えてしまった例が見られたが、ここで問題にしている対格の誤用とは性質が異なることから、本研究では、この誤用については問題としない。このような誤用を除くと、正用数に対して対格の誤用は非常に少ないことがわかる。

以上の調査から、学習経験が極めて少ない初級の学習者であっても対格「을/를[ul/lul]」の習得は、かなりの数で正用が見られること、誤用が少ないことから、習得は易しいことが示唆され、(6a)の予測については正しいことが示唆された。

次節では、同じコーパスを用いて、SCHの予測(6b)について検討する。

4.3.3 KC Corpus における「타다[thata](乗る)」,「만나다[mannata](会う)」の格標識の調査

次に、SCHの予測(6b)「与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より無標な「을/를[ul/lul]」の学習は難しくない」について、KC Corpus を用いて調査する。

与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合の用例については、韓国語のケースとの比較をするため、4.2.4 で取り上げた「乗る」と「会う」の2つの動詞について調査する。まず、「타다[thata](乗る)」についてのデータを紹介し、その後で、「만나다[mannata](会う)」についてのデータを見る。

調査方法については、目的格の格標示がどのように用いられているのかを調査するため、目的語が明示されている文に限定した。その結果、「타다[thata](乗る)」は7例、「만나다[mannata](会う)」は14例のデータが得られた。ここでは限られたデータではあるが、ここから分析できることについて順に説明する。表16はKC Corpus における日本人韓国語学習者の「타다[thata](乗る)」について、目的語が明示された文に

ついでの正用数と誤用数を示したものである．表 17 は，KC Corpus における日本人韓国語学習者の「타다 (乗る)」のレベルごとの使用の内訳を示したものである．

表 16: KC Corpus における日本人韓国語学習者の「타다 (乗る)」の使用

目的語発話あり	目的語に格をつけない (φ)	正用	誤用
7 例	なし	5 例(71.4%)	2 例(28.6%)

表 17: KC Corpus における日本人韓国語学習者の「타다 (乗る)」のレベルごとの内訳

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
正用(을/를)	0	0	0	0	5	0
誤用(에)	0	1	0	0	1	0

乗るに関しては，コーパスに現れた用例が少なかった．限られた例ではあるが，以下に用例を示す．なお，()内の和訳は学習者自身による母語訳である．[]内は，KC Corpus で提示されている正しい韓国語を示す．

(7) KC Corpus における日本人韓国語学習者の「타다 (乗る)」の正用(一部抜粋)

【レベル 5・k0057】유학에서 난생 처음 한국에서 버스를 탔습니다.

(私は今回留学してはじめて韓国のバスに乗った．)

【レベル 5・k0057】버스를 타기 전에 제가 탈 버스가 모르는 만큼 노선이 망고 [버스는 모르는데 정류장이 많고,] 탈 버스를 찾아도 정류장 앞까지 버스가 오지 않아서 버스를 타기 위해 뛰어야 했습니다.

(バスに乗る前に，乗るバスが分からない程，路線が多く，乗るバスを見つけてもバス停前までバスが来ないのでバスに乗るために走らなければならなかった．)

【レベル 5・k0057】버스를 타기 후도[탄 후에도] 버스가[버스의] 달려서[속도가 빨라서] 너무 흔들기에[흔들려서] ...

(バスに乗った後もバスがとばして，ゆれるので...)

【レベル 5 - k0057】무엇보다 버스를 타서[타고] 일본과 다른다고 생각한 것은 ...
(何よりバスに乗り日本と違うと思ったことは...)

(8) KC Corpus における日本人韓国語学習者の「타다(乗る)」の誤用

【レベル 2 - k30022】자전거에는[자전거를] 타지않고 걸어[걸어서] 멀리 나감
하거나...

(自転車には乗らず、歩いて遠出したりします。)

【レベル 5 - y30013】저는 바이크에[오토바이를] 질[자주] 타요.

(いつも私はバイクに乗ります。)

(7)の正用の 5 例は全てレベル 5 の同じ学習者の例であったため、学習が易しいかどうかはこれだけでは判断が難しいと思われる。誤用については、レベル 2, レベル 5 に 1 例ずつの合計 2 例であり、誤用が少ないので、学習が易しいことを示唆する。

次に、「만나다[mannata](会う)」のデータについて述べる。表 18 は、KC Corpus における日本人韓国語学習者の「만나다[mannata](会う)」の正用数と誤用数を示したものである。なお、正用例には「와/과/하고[wa/kwa/hako](と)」(3 例)も含んでいる。また、韓国語の対格を用いているが、形式の誤用(韓国語では、対格の前が母音か子音かによって「을/를[ul/lul]」を使い分けるが、その使い分けの誤用、1 例)もここでは対格を用いているため正用に含めた。表 19 は、「만나다[mannata](会う)」のレベルごとの使用の内訳を示したものである。

表 18: KC Corpus における日本人韓国語学習者の「만나다[mannata](会う)」の使用

目的語発話あり	目的語に格をつけない(φ)	正用	誤用
14 例	なし	12 例(85.7%)	2 例(14.3%)

表 19: KC Corpus における日本人韓国語学習者の「만나다[mannata](会う)」のレベルごとの内訳

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
正用(을/를)	0	2	0	3	1	3
正用 (와/과/하고)	0	2	1	0	0	0
誤用 (에/에게)	0	2	0	0	0	0

「만나다[mannata](会う)」の正用は、12 例(85.7%)と高かったため、(6b)の仮説が正しいことを示唆している。「만나다[mannata](会う)」の 2 例(14.3%)の誤用は、どちらもレベル 2 で、「만나다[mannata](会う)」の目的語の格標示の誤用として、「에/에게[ey/eykey]」を用いているものであった。(9)は、母語転移のケースとして分析される。

(9) 【レベル 2 - y0007】 저는 여러분에게[여러분들을] 만나서[만나게 되서] 반갑습니다.

(私はみなさんに会えてうれしいです。)

【レベル 2 - y10019】 「마이고」 씨나 「게이사」 씨에[「마이고」 나 「게이사」를] 만나다[만날] 일을[φ] 할[φ] 수 있습니다.

(「舞子」さんや「芸者」さんに会うことができます。)

また、正用例として、「와/과/하고[wa/kwa/hako](と)」の形式で用いられているものが 3 例(21.4%)あった。しかし、9 例(64.2%)が対格「을/를[ul/lul]」を用いており、目的語を対格で標示する方が多かった。対格の標示を学習するのが難しくないことが示唆される。

「와/과/하고[wa/kwa/hako](と)」については、レベル 2、レベル 3 で見られるが、レベル 4 以降では「을/를[ul/lul]」の正用のみであり、このデータも対格の学習は難しくないことを示唆している。

最後に、学習者コーパスの分析が示唆していることについてまとめる。コーパスの

データの不足の問題はあるが、「만나다[mannata](会う)」・「타다[thata](乗る)」については誤用が少なかったことから、日本語で与格で目的語を標示するが、韓国語で対格「을/를[ul/lul]」で目的語を標示する用法は学習が難しくないという SCH の予測が支持されることを示唆している¹¹³.

4.4 SCH に基づく研究の概念的な問題

ここまで SCH に基づいて学習者コーパスのデータを分析し、予測が経験的に支持されることを示唆する結果となった。本節では、SCH に基づく学習困難度の研究の概念的な問題について論じる。

第 1 章及び第 2 章で第二言語習得研究の歴史的変遷について概観し、転移を引き起こす要因は一つではないことを説明した。本研究が対象としている格標識の学習困難度に関しても、複数の要因を考慮に入れて研究を行う必要があると考えられる。すなわち、有標性の概念に基づく仮説(SCH)のみで学習困難度を予測・説明することは十分ではない。有標性を用いている学習困難度の研究の多くは、類型論的含意に基づくものであり、その他の要因については考慮に入れていない。本研究で行ったように、類型論的有標性に基づく定義の問題に対して、類型論的有標性をより明確で広い領域

¹¹³ 注 109 で述べたように、(6c)については、十分なデータが得られなかったが、最後に、(6c)について、興味深い示唆を与えてくれるデータについて述べておく。後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合として、「답다[talmta](似る)」があるが、「답다[talmta](似る)」の習得を KC コーパスで調査したところ、目的語が明示されていた例に限定すると、次の 3 例が得られた。なお、() 内は、学習者による母語訳であるが、(iii)については、学習者による対応する母語訳が書かれていなかったため、筆者による訳である。

- (i) 【level2】 이것은 일본의 주사위와 답아 있습니다. [답았습니다]
(これは、日本のすごろくに似ています。)
- (ii) 【level2】 제 고향에는 한국과 답은 행사가[행사가] 있습니다.
(私の故郷には韓国と似た行事があります。)
- (iii) 【level2】 우리의 문화와 답아 있는 것 같고[답은 면도 있고] . . .
(私たちの文化と似ているところもあり . . .)

後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合である「답다[talmta](似る)」は 3 例と数は非常に少ないが、全て「と」にあたる「와/과[wa/kwa]」を用いる正用であった。また、(a)の例では、母語訳では「に」と描かれているが、「と」にあたる「와[wa]」を使用していた。これは、回避の可能性がある。対格の正用が見られないことは学習が難しいことを示唆するが、これは SCH の予測に反する。与格と後置詞の間にさらに有標性の度合いの違いがあることが示されれば、さらに細かい予測が可能になるかもしれない。

に用いることが出来る頻度概念に置き換えても、その問題は解決しない。

特に、本研究が対象とする格という領域においては、格と動詞(文/節)の意味が密接に結びついており、学習者は格を動詞の意味と関連させて学習している可能性がある。実際に、動詞(文/節)の意味に関して、近年、「他動性(transitivity)」が格の学習困難度に関わっていると主張する研究が見られる。他動性の高低と格の習得の関連を調査した研究は、5章で論じるようにまだ非常に少ないが、例えば、蘇(2007)等は、動詞の他動性の度合いに応じて格の学習困難度が増加することを主張している。そのため、有標性という一つの概念に基づく仮説を検討するだけでは十分とは言えず、他動性という意味的特徴に基づく仮説の検討も必要だと考える。有標性と他動性という2つの要因の学習困難度への影響を比較して明らかにする必要がある。

4.5 まとめ

本章では、3章で提案したSCHによる日本語と韓国語の二項動詞の格標示の学習困難度についての3つの予測のうち(1a)「対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「を」の学習は易しい」及び(1b)「与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい」の2つについて、韓国人日本語学習者のコーパス(「タグ付き KY コーパス」および「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)」)の分析に基づいて考察した。次に、SCHによる日本人韓国語学習者の学習困難度の予測(6a)(6b)について、日本人韓国語学習者のコーパス(「KC Corpus」)の分析に基づいて考察した。その結果すべての予測が経験的に裏付けられることを示した。

そして、SCHの概念的問題点として、有標性以外の観点から格の学習困難度を説明する必要があるかどうかを検討する必要があることを論じた。特にSCHは、目的語を取る動詞の意味的な特徴について考慮に入れていないという点を再考する必要がある。特に、5章で述べる「他動性」という動詞の意味的な特徴に基づく仮説についても検討する必要がある。次章では、他動性についての先行研究を概観し、他動性に基づく分析を行う。

第 5 章 他動性の定義と他動性の概念を用いた 第二言語習得研究

5.1 はじめに

第 1 章と第 2 章で既に述べたように、学習困難度を左右する要因は 1 つとは限らない。特に、本研究が対象とする格という領域においては、格と動詞(あるいは文や節)の意味が密接に結びついており、学習者は格を動詞の意味と関連させて学習している可能性がある。実際に、動詞の意味に関して、近年、他動性が格の学習困難度に関わっていると主張する研究がある。そこで、本章では、これまで行われてきた他動性の研究を概観し、本研究で用いる分析の枠組みを明確にした上で、他動性に基づく格標示の学習困難度の仮説を提案する。

本章の構成は次の通りである。まず、5.2 節で、他動性がどのように定義され、研究されてきたのかその代表的な研究をまとめ、本研究で用いる他動性の概念を明確にする。そして、5.3 節では、他動性の概念に基づく、日本語の目的語を標示する格の先行研究を概観する。日本語の二項動詞には目的語を対格(「を」)で標示するものに加えて、与格(「に」)で標示するものがある。与格で目的語を標示する動詞にはどのような動詞があり、それらはどのような意味的特徴を持つと分析されてきたのかについてまとめ、他動性との関連について論じる。さらに、5.4 節では、韓国語の格と他動性に関する先行研究を概観し、韓国語の二項動詞ではどのように目的語の格と他動性が関わっているのかを明確にする。その上で、他動性の概念を用いた分析の問題点についても論じ、本研究の立場を明らかにする。5.5 節では、他動性の概念に基づく第二言語習得研究についてまとめ、先行研究が明らかにした他動性の観点からみた格の習得とその問題点について述べる。5.6 節では、他動性に基づく格の学習困難度の仮説を提案する。最後に 5.7 節はまとめである。

5.2 他動性の伝統的な定義とその発展

他動性(transitivity)の概念は多くの研究者によって論じられている¹¹⁴。一般的に、他動性は、動詞が表す行動が動作主(agent)から被動者(patient)へ移されることと理解されてきた(Hopper & Thompson 1980: 251, Yeon 1993: 107)。それゆえ、他動性の実現には、複数の参加者(participants)¹¹⁵、すなわち、主語と目的語を必要とすると考えられた¹¹⁶。他動性の伝統的な定義は次のようなものである(角田 2007:3)。

(1) 他動詞文の定義¹¹⁷

- (a) 目的語がある。
- (b) 動作が主語から目的語に向かう、または及ぶ。

(2) 自動詞文の定義

- (a) 目的語が無い。
- (b) 動作が目的語に向かわない。

¹¹⁴ ‘transitivity’という術語は、Tsunoda(1994: 4670)、角田(1991/2009: 67)によると、「ラテン語の‘trans’越えて、渡って(across)と‘ire’行く(go)に由来する」。

¹¹⁵ participants は、「参加者」とも訳されるが、本論文では、角田(1991/2009, 2007)に従い、「参加者」とした。

¹¹⁶ ヤコブセン(1989: 214)によると、伝統的な生成文法理論においては、他動性は、大きく分けて「命題論理学による定義」と「伝統的定義」の2つの定義が用いられていた。前者では、「他動詞的述語とは、その意味が理解されるのに二つ以上の名詞句を必要とする述語である。さもなければ、自動詞的述語とされる」と規定される。これは、ヤコブセン(1989: 214)によると、二項目述語と同じ概念であり、「問題の二つの名詞句が文法的にどんな形で文中に現れるかが全く問題外にされる」。その具体例として、ヤコブセン(1989: 214-215)は、「違う」、「似る」、「含む」、「欲しい」を挙げ、これらはそれぞれ異なる格を取るが、文の意味が成立するためには2つの名詞句が必要なため、この定義では他動的述語になることを説明している(ただし、「欲しい」に関しては、他の例とは性格が異なることを説明しているが、本稿では「が」を取る動詞について詳しく取り上げて論じることはしないため、ここでは省略する)。後者の「伝統的定義」では、ヤコブセン(1989: 214)によると、「他動的述語とは、ある対象に知覚可能な変化を起こすべく、ある動作主が意図的かつ直接的にその対象にはたらきかける、という意味を表すものである」と規定される。さらに、ヤコブセン(1989: 217)は、この意味要素を「(a)関与している事物(人物)が二つある。すなわち、動作主(agent)と対象物(object)である」、「(b)動作主に意図性がある」、「(c)対象物は変化を被る」、「(d)変化は現実の時間において生じる」という4つに分け、「(b)・(d)は論理的定義にない、伝統的定義独得の意味要素である」と指摘している。

¹¹⁷ 角田(1991/2009:67)によると、伝統的な他動性の定義は、(1a, 1b)の他に、「目的語は動作を被る、或いは、他動詞文は受動文に変えることが出来る等と述べている場合もある」。

(1), (2)の他動性の伝統的な定義は、一見他動詞文と自動詞文を明確に区別しているように思えるが、角田(1991: 64-66)および角田(2009: 68-70)¹¹⁸は、5つの問題点を指摘している¹¹⁹。そのうち、次の3つの問題は、「形の側面」と「意味の側面」を区別して研究していなかったこと、他動詞文と自動詞文を明快に二分できるものと考えていたことという2つの事実によって生じたと角田(1991/2009: 69)は述べている。

【問題 1】他動詞文と呼ぶものでも、動作があるとは限らず、知覚動詞の場合、動作が主語から目的語へ向かうとは限らない。

【問題 2】他動詞文と呼ぶものでも受動文に変えられないものもあれば、自動詞文と呼ぶものでも受動文に変えられるものもある。

【問題 3】“Ed bumped into Sue.(エドがスーにぶつかった)”などの文は、動作が相手に及ぶが、自動詞文と呼ばれる。

角田(1991/2009: 69)によると、その結果、他動性の伝統的な定義では、形と意味の食い違いを取り扱うことができず、他動詞文と自動詞文の中間的な特徴を持つ文が存在することになり、これらの文をどのように説明するかが問題となった。

その後、他動性の概念は、1980年代になると大きく発展した。角田(2007: 3)によると、その結果、他動性の概念は(1), (2)の定義よりも「幅広く、様々な側面がある、多様な現象であるという認識が広まった」¹²⁰。特に、Hopper & Thompson(1980)の他動詞文と自動詞文は連続体をなすというプロトタイプのアプローチの提案は先駆的なものであった。これ以後、他動性の段階性が研究されるようになり、今なお研究が活発に行われている(ナロック・パルデシ・桐生(2015: 1))。

Hopper & Thompson(1980)の「他動性仮説(transitivity hypothesis)」は、次のようなものである(Hopper & Thompson 1980: 255)。

¹¹⁸ 角田(2009)は、角田(1991)の改訂版である。以下の引用箇所については、基本的に改訂版である角田(2009)のページ数を示し、両者に違いがある部分での引用については、それぞれ別の文献として引用することとする。

¹¹⁹ さらに、角田(1991/2009: 69-70)は、英語とは著しく異なる言語を見ると上記の3つの問題の他に2つの問題(主語や目的語という術語の問題、受動文化の可能性の問題)があると指摘し、他動性の定義を見直す必要性があることを論じている。

¹²⁰ 角田(1991/2009: 67)は、他動性を「自動詞文(intransitive sentences)との関係も含めて、他動詞文(transitive sentences)に関する言語現象一般を指す」と規定している。これは以下に述べる Hopper&Thompson(1980)の考え方でもある。

- (3) If two clauses (a) and (b) in a language differ in that (a) is higher in Transitivity according to any of the features 1A-J, then, if a concomitant grammatical or semantic difference appears elsewhere in the clause, that difference will also show (a) to be higher in Transitivity.

(もしある言語において、2つの節(a), (b)が1A~Jのどれかの特徴によって(a)の方がより他動性が高いという点で異なっていて、さらに、もし付随する文法的、あるいは意味的な違いが節の他の部分に現れているなら、その違いも(a)の方がより他動性が高いことを示すだろう。)

Hopper & Thompson(1980:253)は、慣習的・伝統的な考え方では1人(または1つ)の参加者からもう1人(または1つ)の参加者へ行為が移ると見なされていた他動性の概念は、表1のような特徴によって構成されていると理解できると述べている。そして、Hopper & Thompson(1980:253)は、「節が他動性の異なる側面(表1のA~J)の「高」の欄の特徴を多く持てば持つほど、他動性が高くなる」と論じている¹²¹。

¹²¹ Hopper & Thompson(1980: 255)によると、(3)の仮説の逆、すなわち、低い他動性の特徴の間に見られる同様の相関関係も含意される。ただし、Hopper & Thompson(1980)の「他動性仮説」は、他動性の形態統語的な標示あるいは意味的な解釈が義務的な場合に限る。Hopper & Thompson (1980: 254-255)は、「対となった特徴は常に他動性の尺度の高低の同じ側にある」と述べ、これを「共変動(co-variation)」と呼んでいる。しかし、Tsunoda(1994: 4676)、角田(1991: 81-84)では、他動性の高い特徴が必ずしも共起せず、食い違う場合もあることを指摘している。角田(1991: 81-84)は、「被動作性」と「意志性」が相互に関係がないと述べ、「他動詞文の特徴として、あるいは、原型的他動詞文の特徴として、意志性を挙げるのは妥当ではない」と主張している。しかし、角田(1991: 84-86)は、非常に限られた場合ではあるが、意志性の存在が他動詞文に反映している場合があることにも言及している。さらに、角田(2009: 88-89)は、「その後の研究で、他動詞文、或いは、原型的他動詞文に反映するのが被動作性ではなく、意志性である言語があることが判明した」と述べ、「どのような言語で、どのような条件の下で、被動作性が働くか、或いは、意志性が働くかを調べること」が研究課題であると述べている。

表 1: Hopper and Thompson(1980: 252)による他動性のパラメータ¹²²

	高い	低い
A. Participants(参加者)	2人以上の参加者: Agent と Object	1人の参加者
B. Kinesis(動作様態, 動き)	動作	非動作
C. Aspect(アスペクト)	完結的	非完結的
D. Punctuality(瞬間性)	瞬間	非瞬間
E. Volitionality(意図性, 意志性)	意図的	非意図的
F. Affirmation(肯定)	肯定	否定
G. Mode(現実性)	現実	非現実
H. Agency(動作能力, 動作主性)	潜在的に高い	潜在的に低い
I. Affectedness of O(被動作性, 影響性, 受影性, 対象への影響, 動作が対象に及ぶ度合い)	O は全体的に影響を受ける	O は影響を受けない
J. Individuation of O(対象の個別化, 対象の個体化, 個性性)	O は非常に個別化される	O は個別化されない

I と J は対象(目的語)に関するパラメータである。Hopper & Thompson(1980: 253)は, I「被動作性」に関して, 「動作が被動者に移る度合いは, どれくらい完全に被動者が影響を受けるかの関数である」と述べている。さらに, J の「対象の個別化」に関しては, 表 2 のような特徴づけを行っている。

¹²² Hopper & Thompson(1980)の他動性のパラメータには様々な和訳がある。表 1 の A～H の()内の和訳は, 角田(2007: 4)による。

表 2: Hopper and Thompson(1980: 253)による「対象の個別化」の基準

[INDIVIDUATED](個別化された対象)	[NON-INDIVIDUATED](個別化されていない対象)
proper(固有名詞)	common(普通名詞)
human, animate(人間, 有生)	inanimate(無生)
concrete(具体)	abstract(抽象)
singular(単数)	plural(複数)
count(可算)	mass(不可算)
referential, definite(指示的, 定性)	non-referential(非指示的)

Hopper & Thompson(1980: 253)によると, 「動作は個別化されていない被動者より個別化されている被動者により効果的に移る」。このことは, I「被動作性」と関連しており, 「定性の対象はしばしば不定の対象よりもより完全に影響を受けるとみなされる」と述べている。

さらに, Hopper & Thompson(1980:253-254)は, 表 1 及び表 2 で示した他動性のパラメータの具体例を示すために次の(4)~(7)の例を挙げ, 次のように説明している。

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| (4) Jerry likes beer. | (Hopper & Thompson 1980:253, 254) |
| (5) Jerry knocked Sam down. | (Hopper & Thompson 1980:253) |
| (6) There were no stars in the sky. | (Hopper & Thompson 1980:253) |
| (7) Susan left. | (Hopper & Thompson 1980:254) |

(4)と(5)では, (5)の方が, 動作(action)があり(B「Kinesis(動作様態)」), 完結的(telic)(C「Aspect(アスペクト)」)で, 瞬間的(punctual)(D「Punctuality(瞬間性)」)である。また, 被動作性(I「Affectedness of O」)が全体的で, 対象の個別化(J「Individuation of O」)に関しては, 指示的, 有生, 固有名詞という特徴を持つため, 他動性がより高い。一方, (6)と比較してみると, (6)は, G「Mode(現実性)」が現実(realis)であることのみ他動性が高いことを示すが, 残りのパラメータは全て低いことを示すため, (4), (5)よりも他動性がずっと低い。さらに, (4)と(7)を比較してみると, (4)は参加者を 2 つ持っているため, 参加者のパラメータにおいて他動性が高いことを示すが, (7)は動作があり, 完結的で, 瞬間的で, 意図的(volitional)であるので, (4)よりも(7)の方が高他動

性の特徴をより多く持っていることになる。これについて、Hopper & Thompson(1980: 254)は、(4)のような節は、英語以外の多くの言語で、自動詞に見られるような特徴を伴うことに言及し、どんな動作も受け取らない被動者は他動性の重要な構成要素ではないと述べている。つまり、伝統的な他動性の定義では、「移動」が成立するためには、複数の参加者が必要であったが、参加者が1人(または1つ)であってもその他の他動性のパラメータによって他動性が高い文/節から他動性が低い文/節までを特徴付けることができるため、これまで重要視されていた目的語の有無は、他動性が持つ意味的な特徴の1つとして位置づけられた。

このように Hopper & Thompson(1980)は、他動性を10のパラメータによって特徴づけることで、(4)～(7)で見たように、他動性を連続体として特徴付けることができると主張した。

その後、Tsunoda(1981, 1985)、角田(1991, 2009)はこの Hopper & Thompson(1980)の「他動性仮説」をさらに修正・発展させた。特に、角田(2009: 76)は、他動性の定義を提案するにあたって、「(a)他動性を考える際に、その意味的側面と形の側面をはっきりと区別する」、「(b)他動性の問題は程度問題である。他動詞文と自動詞文は明快に区別できないで、連続体を成す」という2つの点に注意している。他動性には程度があるというプロトタイプの考え方は、Hopper & Thompson(1980)によるが、Hopper & Thompson(1980)は「意味の側面と形の側面をきちんと区別していない」と述べ、角田(2009: 76-85)は、他動性の原型を意味的側面と形態・統語的側面に分けて次のように定義している。

(8) 他動詞文の原型の意味的側面¹²³

①参加者が2人(動作者と動作の対象)又はそれ以上いる¹²⁴

②動作者の動作が対象に及ぶ

③対象に変化を起こす (角田(1991: 72)および角田(2009: 76-77))

この定義に基づき、角田(1991: 72-73)および角田(2009: 77)は、他動詞の原型を動作

¹²³ 角田(1991: 74)および角田(2009: 78)は、「他動性の原型の意味的側面は世界のどの言語にも当てはまる、共通の定義である」と述べている。

¹²⁴ 角田(1991: 72)および角田(2009: 77)は、動作者と対象は無生物の場合もあるので、2人ではなく2つの場合もあると付記している。

が「相手に及び、かつ、相手に変化を起こす動作を表す動詞」と定義し、変化を含意する「殺す、壊す、傷つける、作る、改良する、増やす、減らす、動かす、止める、溶かす、温める、隠す、覆う」等が原型的他動詞の例であると述べている¹²⁵。角田(1991: 73)および角田(2009: 77)によると、原型的他動詞が含意する変化の種類は、動詞によって異なり、また、変化が全体に及ぶか部分的にしか及ばないかという変化の度合いの違いもある。その意味で変化の度合いも連続体を成すと角田(1991: 73)および角田(2009: 77)は説明している。さらに、他動性の形態・統語的側面として次の基準を挙げている。注 123 で述べたように、意味の側面は、世界共通の定義であるが、(9)については日本語に特化した形態・統語的側面の定義である。

(9) 他動詞文の原型の形態・統語的側面¹²⁶

- ① 「が+を」構文を取る
- ② 直接受動文にできる
- ③ 間接受動文にできる
- ④ 再帰文にできる
- ⑤ 相互文にできる (角田(1991: 75-79)および角田(2009: 81-83))

前述したように、Hopper & Thompson(1980: 253)は A～J の他動性のパラメータのうち、その値が「高い」ものの数が多ければ多いほど他動性が高いと主張しているが、パラメータに優先順位は設けていない。角田(2009)は、Hopper & Thompson(1980)の他動性のパラメータの中で、「I. 被動作性」を重要視し、(8)の②の動作が対象に及ぶだけではなく、③の「対象に変化を起こす」というパラメータが最も重要な他動性の基準であると述べている。しかし、角田(2009)には、具体的に被動作性がどのよう

¹²⁵ 角田(1991: 73)および角田(2009: 77)は、英語(他の言語でも)の研究で他動詞文の例として hit ‘叩く’, kick ‘蹴る’, shoot ‘射る’などがしばしば用いられるが、これらの動詞が表す動作は対象に及んでいても、必ず変化を起こすという含みはないため、原型的他動詞ではないと主張している。さらに、原型的他動詞である「殺す」等の動詞と原型的他動詞ではない「叩く」等の動詞の違いに関して、角田(1991: 73)および角田(2009: 78)は、ネパールのネワリ語やコーカサスのアブハズ語等で両者が異なる構文を取る(「殺す」等では他動詞文を取る)ことを挙げ、世界の言語に当てはまる他動性の定義のためには「対象に変化を起こす」という特徴を加えることが必要であると主張している。

¹²⁶ 角田(1991: 74)および角田(2009: 78)では、「形の側面」と述べているが、ここでは、角田(2007: 6)に従い「形態・統語的側面」とした。

なものか明確に定義していないという問題がある¹²⁷.

また、Tsunoda/角田(1981: 395, 1985: 388, 1991: 95, 2009: 101)は、世界の諸言語の二項述語の項が取る格(case frame; 格枠組み)を調査し、表 3 のような二項述語階層を提案した。Tsunoda(2015: 1597)は、この二項述語階層に関して、Hopper & Thompson(1980)が提案した 10 の他動性のパラメータ(表 1)の一つである「被動作性(Affectedness of O)」と関わっており、特に、受動者(undergoer)の被動作性に関する他動性の連続体を示唆していると述べている。

¹²⁷ Beavers(2011: 335)は、被動作性について、「被動作性は、普通持続した変化あるいは出来事の参加者への影響と解釈されるが、項の実現、語彙的アスペクト、他動性、様々な統語的操作に暗に示されるが、被動作性はめったに正確に独立して動機付けられた定義が与えられない」と述べている。Beavers(2011: 336)は、「被動作性は、程度の問題としてもよく知られている」と述べ、次のような例を示して説明している。

- | | |
|------------------------------|---|
| (i) John ate the apple up. | (Apple is completely gone) |
| (ii) John cut the apple. | (Apple cut, not necessarily to a particular degree) |
| (iii) John kicked the apple. | (Apple impinged, not necessarily affected) |
| (iv) John touched the apple. | (Apple manipulated, not necessarily impinged) |

Beavers(2011: 336)は、(i)～(iv)の例について、直感的に、被動者である the apple は(i)から(iv)に行くにしたがってあまり影響を受けなくなると説明している。しかし、Beavers(2011: 336)は、「被動作性の高低は正確に定義することが難しく、普通直感に委ねられる」と述べ、Hopper and Thompson(1980)の研究でも「行為が被動者に移される度合いは、被動者がどのくらい完全に影響を受けるかという機能である」と主張しているが、「彼らは転移の度合いの定義を全くしていない」と述べている。さらに、Beavers(2011: 336-337)は、被動作性の定義の問題について、「1つの規定の基に(中略)全ての現象を1つにまとめるような方法で定義されることはめったにない」と述べ、その理由について「被動作性はしばしば他の現象の議論で用いられてきたからであり、それ自体が研究対象であったことはまれであるからである」と述べている。これは2章で論じた有標性の概念の多様性の問題と同じことが被動作性にも当てはまるということを示唆している。

表 3: 二項述語の階層((角田(1991: 95), 角田(2009: 101)より一部抜粋)¹²⁸

類	1		2		3	4	5	6	7
意味	直接影響		知覚		追求	知識	感情	関係	能力
下位類	1A	1B	2A	2B					
意味	変化	無変化							
例	殺す/ 壊す/ 温める	叩く/蹴 る/ぶつ かる	see/he ar/見 つけ る	look/lis ten	待つ/探す	知る/分かる/覚 える/忘れる	愛す/惚れる/ 好き/嫌い/欲 しい/要る/怒 る/恐れる	持つ/ある/ 似る/欠ける /成る/含む/ 対応する	出来る/得意/ 強い/苦手 /good/capabl e/proficient
日本語	主＋ 対	主＋対 主＋与	主＋対		主＋対	主＋対 与＋主	主＋対 主＋与 主＋主 与＋主	主＋対 主＋与 主＋奪 与＋主	主＋与 主＋主 与＋主

角田(2007: 6-7)によると、「この階層は、諸言語の形態・統語の様々な側面に反映」しており、格に関しては、日本語など多くの言語で、「主格＋対格」は二項述語階層の左(他動性の高い項目)から現れ、「与格＋主格」は右(他動性が低い項目)から現れるということを示している。

さらに、角田(1991/2009: 107-110)は、表 3 の 1A と 1B の 4 つの違いについて説明している。

(10) 角田(1991/2009: 107-110)による二項述語階層の 1A と 1B の違い

- ① 1A では動詞の全てが「主格＋対格」を取る。1B の動詞の多くは「主格＋対格」を取るが、「主格＋与格」を取るものもある。
- ② 1B の動詞の内の或るものは、「～つく」の表現が可能であり(例:「抱きつく」, 「かじりつく」等), その場合の対象は「を」ではなく「に」で標示する。1A では「～つく」の表現は不可能である(例: *「殺しつく」, *「曲げつく」等)。

¹²⁸ 角田(1991/2009: 101)では、日本語の他に、英語、バスク語、チベット語など 7 つの言語の格枠組みを表に示しているが、本研究には直接関係しないので、日本語の格枠組みの欄のみ抜粋した。

③ 1B の動詞の内の或るものは、「～かかる」の表現が可能であり(例：「殴りかかる」, 「襲いかかる」), 対象を「に」で標示するが, 1A では不可能である(例：*「殺しかかる」, *「曲げかかる」)

④ 1A と 1B の動詞は対応する自動詞に関して違いがある。他動詞文の目的語が自動詞文の主語に対応する「他目＝自主」型は 1A に属し, 他動詞文の主語が自動詞文の主語に対応する「他主＝自主」型のうち, 飲食に関する動詞は 1B に属する¹²⁹。

ここでは, 本研究に関係する(10)の①～③の違いについて補足して説明する。①に関して, 表 3 の二項述語階層を見ると, 1B に与格で目的語を標示する文が位置づけられており, このような文の他動性が高いことがわかる。これは, 従来自動詞文として分類され, 他動詞文とは別の類と考えられていた, すなわち, 自動詞文と他動詞文は明確に二分できると考えられていたために, 他動性が高いにもかかわらず見過ごされていたものである。この意味で角田の他動詞文の定義と二項述語階層は, 格と他動性の研究に貢献したといえる。

次に, ②については, なぜ対象に変化を与えない動詞に「～つく」が可能なのか,

¹²⁹ 角田(1991/2009: 90)は, 自動性(自動詞/自動詞文)の原型に関して, 従来は殆ど提案されず, 他動詞/他動詞文の定義の特徴の無いものが自動詞/自動詞文であるという消極的な定義であったと述べている。その上で, 角田(1991/2009: 91-92)は, 自動詞文には, 「動作(例：「花子は走った」)」、「変化(例：「花子は死んだ」)」、「状態(例：「花子は元気だ」)」の 3 つの意味のどれかを表すと述べ, これらの 3 つの位置づけに関して, 次の 3 つの自動性の原型の可能性を論じている。

【可能性 1】他動性の原型とは違い, 自動性の原型は積極的には定義できない(3 種の自動詞文が衛星のように原型的他動詞文を取り囲んでいる)。

【可能性 2】自動性が他動性と逆の性質を持つと考えると, (8)の定義の逆となり(「動作」でもなく, 「変化」でもない), 「状態」が原型的他動詞文となる。さらに, 他動詞文の場合, 動作が対象に及ぶだけのものよりも, 動作が対象に及び, かつ, 対象に変化を起こすものの方が他動性が高いと見なしているので, 変化は動作よりも自動性が低いと見なすことが可能であり, 次のようにまとめられる。

自動性の程度：

高い 低い
状態 > 動作 > 変化

【可能性 3】ヤコブセン/Jacobsen(1989: 239, 1991: 109)は「自動的意味原型又は自発的意味原型」((a)「関与している事物(人物)が 1 つある。すなわち, 対象物(object)である」, (b)「対象物は変化を被る」, (c)「変化は現実の時間において生じる」)を提案し, 【可能性 2】とは異なり, 変化を原型と見なしている。

そしてなぜそれが対格ではなく与格を取るのかについて角田は何も説明していない¹³⁰.
ここでは、5.4 節で論じる被動作性の度合い(「全体的(total)」/「部分的(partial)」, すなわち、全体性(totality))で説明できることを簡単に見て、格標示と被動作性の詳細については後述する.

角田(1991/2009: 107)は、「抱きつく」、「かじりつく」、「食いつく」、「噛みつく」を例として挙げているが、これらが対格を取れず与格を取るのは、対格が持つ被動作性の全体性によると説明できる. Yeon(1993, 1998)は、多くの言語では被動者が全体的あるいは部分的に影響を与えられるかどうかによって格標示の区別をしており、全体的に影響を与える場合は対格で標示し、部分的に影響を与える場合は非対格(所格か特別な部分格か属格のいずれか)で標示していると述べている¹³¹.

対格の全体性について、Yeon(1993: 116, 1998: 245)は次のような韓国語の例を挙げている.

- (11) a. 존이 책표지에 검은색을 칠했다.
John-i chayk-phyoci-ey kemunsayk-ul chilha-ess-ta.
-Nom book-cover-Loc black colour-Acc paint-Past-Dec
(ジョンが本の表紙に黒色を塗った)
- b. 존이 책표지를 검은색으로 칠했다.
John-i chayk-phyoci-lul kemunsayk-ulo chilha-ess-ta.
-Nom book-cover-Acc black colour-Inst paint-Past-Dec
(ジョンが本の表紙を黒色で塗った)

(11)では、本の表紙の一部だけが黒色に塗られたことを示すが、(11)では本の表紙の

¹³⁰ 角田(1991/2009: 120)は、「この言い方が可能であるかどうかは述語の種類による. 又、この言い方が可能な場合に、格枠組みが変わることがある. どの格枠組みを取るかも、又、述語の種類によって異なる」と述べているに過ぎない.

¹³¹ Hopper & Thompson(1980: 262-263)も、対格と部分格の区別と全体性について、フィンランド語、英語、ハンガリー語等の例を挙げ、アスペクト、目的格の活用(語形変化)、目的語の位置等の観点から論じている. Hopper & Thompson(1980: 262)は、「より高い個別化あるいは被動作性を持つ被動者は、動詞の目的語として選択されるが、あまり個別化されていないかあまり影響を受けない被動者は斜格の地位に格下げされる」と述べている. そして、「一般的に、部分的な影響を受ける目的語は、普遍的に自動詞と結び付けられるか、少なくとも減少した他動性の表れと結びつけられる」と主張している.

全てが黒色に塗られたことを示すという違いがある。すなわち、対格は影響が全体に及ぶことを含意する場合に用いられる。

この点を踏まえて、表 3 の 1B の動詞を考察すると、「～つく」が与格しか取れないのは、「～つく」は動作が及ぶ場所を限定し、その結果、被動作性が部分的になったためと思われる。一方、1A の動詞に「～つく」が不可能なのは、部分的に影響を与えることができない動詞(すなわち、被動作性が非常に高いことを含意する動詞)だからであろう。

最後に、③について簡単に補足する。角田(1991/2009: 108)は、「殴りかかる」を例に挙げ、「殴った」との違いを説明している。目的語の格を対格から与格に変えることによって、「動作が向かったことは表すが、しかし動作が及んだかどうかどうにかについては言及しない表現を作っている」と述べている。この意味で被動作性が低く、与格を取る。これについても、上述した「～つく」と同様に、対格の全体性で説明できると思われる。「～かかる」が動作の開始の一部の場面であることに着目すると、全体性の意味を表す対格を用いることができず、部分を表す与格を用いると説明できる。

以上、他動性の伝統的な定義とその後の発展について概略をまとめた。次節では、日本語の格と他動性についての先行研究を取り上げて論じる。

5.3 日本語の格と他動性

3 章で説明したように日本語の二項動詞には(12)と(13)に示すように目的語を対格(「を」)で標示するものに加えて、与格(「に」)で標示するものがある。

(12) 花子が太郎を叩いた。 (角田(1991/2009: 72))

(13) 太郎が花子にぶつかる。 (角田(1991/2009: 73))

本節では、(13)のような日本語で与格を取る二項動詞にはどのような動詞があるのか、それらはどのように分類されてきたのか先行研究を概観し、二項動詞の格標示と動詞の意味との関係について整理する。

角田(1991/2009: 70-75)は、日本語の他動性の研究を概観し、三上(1972)を除いた従

来の日本語の研究では、(12)で示したような「が+を」の文を他動詞文として見なし、「を」を目的語の目印として考えていたことを指摘している¹³²。一方、(13)は、前節(1)で述べた伝統的な他動性の定義によれば、動作は対象に及んでいるにも関わらず、「が+を」構文を取らないため、自動詞として分類されてきた。

角田(1991/2009: 71)によると、三上(1972: 104)は、(a)受身にならない動詞(所動詞)と(b)受身になる動詞(能動詞)に分類し、さらに(b)受身になる動詞を(b-i)「はた迷惑の受身」だけを作れる動詞(自動詞)と(b-ii)「はた迷惑の受身」と「まともな受身」の両方を作れる動詞(他動詞)に分類している。三上(1972: 105-106)は、「が+に」構文を取る動詞の中にも「まともな受身」を作れるものがあると指摘し、他動詞に分類している。

同様に、杉本(1991)も、「寄り添う」、「反抗する」のような動詞を挙げ、二格名詞句が直接受動文の主語になるものを「準他動詞」と呼ぶべきだと主張している。杉本(1991: 234-235)は、次のような例を挙げ、準他動詞の特質を論じている。

- (14) a. 太郎が 次郎に からんでいる。 (杉本 1991: 234)
b. 次郎が 太郎に からまれている。 (杉本 1991: 234)
(15) a. 花子が 太郎に 近づいた。 (杉本 1991: 235)
b. *太郎が 花子に 近づかれた。 (杉本 1991: 235)

杉本(1991:234-235)は、(14)で示したような受動文化の現象は、二格名詞句一般に見られるものではないと述べ、(15)のような例を提示している¹³³。そして、杉本(1991: 235)は、準他動詞に分類される動詞として次のような動詞を挙げている。

- (16) 寄り添う, 反抗する, そむく, 逆らう, はむかう, いたずらする, 意地悪する, 影響する, からむ, 期待する, 抗議する, 反対する, 惚れる, 追いつく, 吠える, 挑戦する, 取って代わる, 飽きる, 飽き飽きする, 親しむ, 注目する, 頼る

¹³² 後述する寺村(1982)も三上と同様に直接受身の表現を作ることができるものを他動詞, 直接受身を作ることができないものを自動詞として分類している。

¹³³ 例文の判定は、被害の解釈を伴わない(間接受動文)ではない場合ものである。

さらに、杉本(1991: 236-237)は、これらのニ格名詞句が、直接目的語(ヲ格名詞句)に近い性質を持つことを論じている。

また、寺村(1982: 87-88)は、二者(ある主体(X)と、対象(Y))との関係を表す動詞について、「対象」を「ヲ」、「ニ」、「ト」のどれをとるかによって、①『『働きかけ』の動詞」、②『『対面』の動詞」、③『『相互動作』の動詞』の三つに下位分類した。寺村(1982)の対象を「に」で表す動詞の分類、すなわち寺村(1982)による「対面、あるいは対象に対する態度」の動詞の分類は次のようなものである。

(17) A. (「働きかけ」性の強いもの)

賛成スル、同意スル、味方スル、挑戦スル、ソムク、反対スル、反抗スル、逆ラウ、刃向ウ、敵対スル、カミツク、トビツク、クイツク、クツク、シガミツク、ジャレツク、ナツク、トビカカル、吠エカカル、ツカミカカル、シナダレカカル、吠エル、セガム、ネダル

B. 恋スル、惚レル、夢中ニナル、甘エル、アコガレル、タヨル、言ウ、ササヤク、ドナル、話シカケル、ホホエミカケル、問イカケル

C. 会ウ*, 当タル*, ブツカル*, 馴レル, 志ス, (海ニ) 面スル/臨ム, (危機ニ) 直面スル, 向カウ, 触レル*, サワル, 似ル*, (彼ニ) 近ヅク, (神社, 寺ニ) 詣ル¹³⁴

寺村(1982: 93)によると、まず、(17)のA類は、「カミツク」、「シガミツク」のように「～ツク」という補助動詞のついた動詞、「トビカカル」のように、「～カカル」という補助動詞のついたもの、「反対スル」、「賛成スル」のような軽動詞である。これらの動詞は、その対象(相手)が、「～ニ」となるが、直接受身の表現を作り得る。「～つく」と「～かかる」が与格を取ることについての理由は、角田(1991/2009: 107-110)による二項述語階層の表3の1Aと1Bの違いの説明のところで既に述べたが、対格の全体性(すなわち、対格は影響が全体に及ぶことを含意する場合に用いられ、被動作性が部分的な場合は与格が用いられるということ)によって説明可能であろう。

¹³⁴ 寺村(1982: 101)は*の動詞について、『Yト』もととり得るが、『Yニ』は、Xが動いて、静止しているYに対面する、接触する、という場合に使われる」と述べている。

次に、B 類は、恋スル、惚レル、甘エル、アコガレル、タヨルなどを述語とするもので、直接受身にできる。これらは、主として相手に対する心理的な動きを表わすものである点と、直接受身にしたとき、「X ニ」とも、「X カラ」ともなる点で A 類とは異なると寺村(1982: 93)は説明している。最後に、C 類は、直接受身化できない。この C 類のほとんどは、「X ガ Y ニ」に加えて「X が Y ト」という形もとることがある。

ここまで、日本語において二項動詞を与格で標示する場合について、他動詞(あるいは準他動詞)として分類する研究を概観した。

3 章で既に述べたように、寺村(1982)の B 「対面の動詞」の動詞の一部は、「に」が韓国語では対格「을/를」で標示される動詞に対応している。日本語と韓国語の格の対応関係と他動性については次節でまとめる。

5.4 韓国語の他動性と日本語と韓国語の格の対応関係

韓国語の他動性についての文献は、村田(2012)、野間(1993)、Yeon(1993, 1998)、永原(2008)、秋田(永原)(2009)などがある。ここでは、この 6 つの研究の特徴と問題点を説明する。

まず、村田(2012: 383-386)は、韓国語の格と他動性について、(8)で示した角田(1991)の他動詞文の原型の意味的側面と、角田(1991)の提案した他動詞の原型「相手に及び、かつ、相手に変化を起こす動作を表す動詞」という定義に従い、韓国語で原型的他動詞と呼べるものは次のようなものであるとまとめている。

(18) 이기영, 꽃병을 깨 건 용서하지만 선생님 몰래 집에 다녀 온 것은 용서 할 수 없어요.

ikiyeng, kkochpyengul kkayn ken yongsehaciman sensayngnim mollay cipey tanye on kesun yongse hal swu epseyo.

(イ・ギヨン, 花瓶を割ったことは許しますが、先生に黙って家に行って来たことは許しませんよ。)

(19) 마늘 좀 깎래?

manul com kkallay

(にんにくちょっと剥いてくれる?)

(村田(2012: 384))

村田(2012: 384)は、(18)および(19)について、「参加者が2人で、動作者の動作が客体に及び、客体に変化を起こしている」ので、「깨다[kkayta] (割る)」と「까다[kkata] (剥く)」は原型的他動詞であると述べている。また、村田(2012: 384)は、原型的他動詞が取る格について、(18)のように対格か、(19)のように絶対格(ハダカ格、名格)であると述べている。

さらに、村田(2012: 384-385)は、原型的他動詞と呼びうる動詞は、対応する自動詞を持つ場合があることに言及している。例えば、「열다[yelta] (開ける)」は「열리다[yellita] (開く)」という自動詞を持つ。しかし、原型的他動詞でなくとも「보다[pota] (見る)」は「보이다[poita] (見える)」のように対応する自動詞を持つ場合があり、村田(2012: 385)は、「対応する自動詞があるということが原型的他動詞の特徴とは言いきれない」と述べている。

また、村田(2012: 385)は、「他動詞文の原型的意味を外れるような動詞になると、その動詞が表す動作の客体が対格や絶対格以外の格で表されるものが出てくる」と述べ、「惚れる」、「搭乗する」、「乗り換える」という動詞を含む例文を挙げ、それぞれ与格(에게[eykey]), 向格(에[ey]), 具格(로[lo])で表される例に言及している。そして、村田(2012: 385)は、「他動詞の原型的意味を外れると、動作の客体を表す格が多様になる」ことを指摘している。一方で、村田(2012: 385-386)は、「対格や絶対格が文で使われていれば、それらの格と関係を結んでいる動詞は原型的他動詞かという、必ずしもそうではない」と述べ、「海の上を飛ぶ」や「どこ(ϕ)行った」という例を挙げ、「対格や絶対格という形式は原型的他動詞を他の動詞から区別する基準としては使えない」と述べている。

しかし、村田(2012)では、原型的他動詞文の形態的な特徴について具体的に規定していないという問題がある。

次に、野間(1993)の研究を紹介する。野間(1993)は、韓国語の対格「을/를[ul/lul]」を取る動詞を動詞結合の観点から次のように分類し、①が最も他動性が高く、⑤が最も他動性が低いとしている。

(20) 野間(1993: 130)による対格と動詞の結合の型

① 客体的な対象への作用

문을 열다(ドアを開ける), 공을 차다(ボールを蹴る), 버스를 타다(バスに乗る),
뺨을 갈기다(頬をひっぱたく), 불을 끄다(火を消す)など

② 客体的対象への主体内的な作用

밥을 먹다(ご飯を食べる), 사진을 보다(写真を見る), 사실을 알다(事実を知る),
눈물을 흘리다(涙を流す)など

③ 主体への再帰的な作用

의욕을 잃다(意欲を失う), 미소를 짓다(微笑を浮かべる), 옷을 입다(服を着る)
など

④ 客体的な対象からの主体への作用

조사를 받다(調査を受ける), 옷을 빌리다(服を借りる), 상처를 입다(傷を受ける)
など

⑤ 状況的な対象へのかかわり

학교를 가다(学校に行く)¹³⁵, 구경을 가다(見物に行く), 집을 나가다(家を出る),
하늘을 날다(空を飛ぶ)など

しかし、これら 5 つの分類の基準が明確ではないという問題がある。秋田(永原)(2009: 36)は野間(1993)について、「意味の側面で①の『客体的な対象への作用』において『対象の変化』の有無を明確に言及していないという点で、最も他動性が高い構文については明確に分類していないといえる」と問題点を指摘しているが、これについては筆者も同じ意見である。特に、①「客体的な対象への作用」において、角田(1991/2009)が述べている他動性の原型の動詞以外の動詞が多数含まれており、例えば「蹴る」と「乗る」では被動作性の度合いが大きく異なるだろう。その意味で、この分類では十分とは言えず、被動作性を考慮に入れた分類が必要である。

¹³⁵ 「学校に行く」の「行く」は「예[ey]」も取るが、対格「을/를[ul/lul]」も取るという点で移動動詞の日本語と韓国語の格標示には違いがある。移動動詞の日本語と韓国語の格標示の違いについては、尹(2001)が詳細な考察を行っている。

次に、韓国語の「他動性の度合い」に関する研究である Yeon(1993,1998)について説明する.

まず、Yeon(1993)は、韓国語に現れる他動性の度合いについて、Hopper and Thompson(1980)のアプローチと両立する形で、形態統語的な特徴と意味的な解釈の間に現れる相関関係について考察している.

Yeon(1993: 110)は、伝統的な他動性についての問題を英語と韓国語の例を挙げて次のように説明している.

(21) a. Yengswu-nun hankwuk salam-ieyyo.

Top Korean-person-be

“Yengsu is Korean.”

b. Yengswu-nun chinkwu-ka iss-eyo.

friend-Nom exist-Dec

“Yengsu has a friend.”

c. Yengswu-nun ton-i philyohay-yo.

money-Nom need-Dec

“Yongsu needs money.”

d. Yengswu-nun yenge-lul al-ayo.

English-Acc know-Dec

“Yongsu knows English.”

e. Yengswu-nun sakwa-lul sa-yo.

apple-Acc buy-Dec

“Yongsu buys an apple.”

f. Yengswu-nun sakwa-lul mek-eyo.

apple-Acc eat-Dec

“Yongsu eats the apple.”

Yeon(1993: 110)

Yeon(1993: 110)は、伝統的な他動性の概念に従うと、直接目的語を取るかどうかで決まるので、韓国語では(c)と(d)の間に区切りがあり、英語では(a)と(b)の間に区切りがあることになる」と説明している. そして、このことは、「他動詞と自動詞の間にはつ

きりした境界を引くのが難しい」ということを示しており、また、「言語によって変わりうる」ということを示しているのである。

また、Yeon(1993, 1998)は対格標示と被動作性(affectedness)の関係についても論じている。Yeon(1993)の対格標示と他動性との関わりについての議論はYeon(1998)とほぼ重なるため、Yeon(1998)に基づいて説明する。

5.2 節で既に述べたが、Yeon(1998: 244)によると、対格で標示された被動者は全体に(完全に)影響を受けることを示し、特別な部分格あるいは属格で表示された被動者は部分的に影響を受けることを示す。

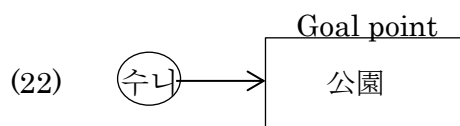
まず、Yeon(1998: 242)は、韓国語では、場所を表す名詞を標示するのに対格と所格(locative)の交替があることを指摘している。

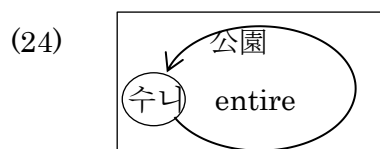
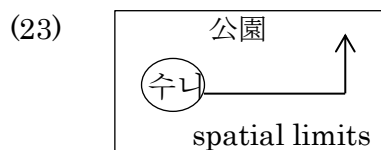
(22) 수니가 공원으로 뛰었다.
Swuni-ka kongwen-ulo ttwi-ess-ta.
-Nom park -to run-Past-Dec
“Swuni ran to the park.”

(23) 수니가 공원에서 뛰었다.
Swuni-ka kongwen-eyse ttwi-ess-ta.
-Nom park -at run-Past-Dec
“Swuni ran in the park.”

(24) 수니가 공원을 뛰었다.
Swuni-ka kongwen-ul ttwi-ess-ta.
-Nom park -Acc run-Past-Dec
“Swuni ran (throughout/the length of) the park.” (Yeon(1998: 242))

(22)～(24)の状況を図で示すと次のようになる。図の四角で囲んだ領域は、公園という空間を示しており、主語がどのように空間と関わっているかを矢印で示している。





(22)~(24)が示しているように, Yeon(1998: 242)は, 「空間と述部によって示される行為の間の相互関係」は, (22)と(23)では「部分的であると認識されるが」, (24)については「対格の標識によって標示される場所の名詞句はより全体的であると認識される」と述べている. さらに, Yeon(1998: 242)は, これを補強する例として次の例を挙げている.

(25) a. 수니가 다리 *로/*에서/를 건넜다.

-Nom bridge to at Acc go across-Past-Dec

“Swuni went across the bridge.”

Yeon(1998: 242)

b. 수니가 서울 *로/*에(서)/를 지났다

-Nom Seoul to at Acc pass-Past-Dec

“Swuni passed (went through) Seoul.”

Yeon(1998: 243)

Yeon(1998: 243)は, (25)の(a), (b)のような動詞は, 「完全性(completeness)」あるいは「徹底的であること(thoroughness)」を含意すると述べている. それゆえ, 「述部が完全の意味を持つ文脈では, NPは対格のみで標示される」と説明している.

さらに, Yeon(1998: 243-244)は, 時を表す NP にも所格と対格の意味的な違いが生じると説明している. Yeon(1998: 243)は, 「所格はちょうどその時点について用いられるけれども, 対格はそのような場合には用いられない」ということを指摘している.

(26) 2 시 (에/*를) 만나자.

2 si - (ey/*lul) manna - ca.

o'clock-Loc/*Acc meet-Let's

"Let's meet 2 o'clock."

Yeon(1998: 243)

(27) 2 시간(*에/을) 존이 공부한다.

2 sikan -(ey/*lul) John-i kongpuha-n-ta.

hour *Loc/Acc -Nom study -Press-Dec

'John studies for two hours.'

Yeon(1998: 244)

Yeon(1998: 244)は, (26)と(27)の違いについて, (26)は, 「所格の標示はその時点を示している」が, (27)では, 「対格の標識は全体の時間を指す」と説明している.

(27)に対応する日本語の文である「2時間(*に/*を)勉強した」は, どちらの格を用いても非文法的な文となる. この例からみてわかるように, 韓国語は, 対格の使用範囲が日本語よりも広く, さらに, 全体性を表す標識としても日本語の対格「を」より明示的に使われているように思われる. ただし, Yeon(1993, 1998)は, 日本語との対照研究ではないため, このことについて明確に言及していない.

さらに, 移動動詞の場合, Yeon(1998: 243)は次の例を挙げて, 「所格の NP は, 主語が移動する着点(goal point)を含意し, 対格の NP は主語の移動が起こる領域を含意する」と主張し, (28)の例について比較している.

(28) a. 존이 산에 가다가 호랑이를 만났다.

John-i san-ey ka-taka holangi-lul manna-ass-ta.

-Nom mountain-Loc go-Transf tiger-Acc meet-Past-Dec

"On the way to the mountain, John met a tiger."

b. 존이 산을 가다가 호랑이를 만났다.

John-i san-ul ka-taka holangi-lul manna-ass-ta.

-Nom mountain-Acc go-Transf tiger-Acc meet-Past-Dec

"While John was walking in (traversing) the mountain, he met a tiger."

Yeon(1998: 243)

(28)について、Yeon(1998: 243)は、「トラに出会った時」の状況について、(a)は「主語はまだ山に到着しておらず」、一方(b)では、「主語は既に山の中にいた」という違いがあると述べている。また、Yeon(1998: 243)は、「目的語への影響性」の観点から、「going」という行為は、厳密には目的語に影響を与えないけれども、所格で標示された場所は、主語によって全く影響を受けていない(接触していない)が、対格で標示された場所は、主語によって影響を受ける(ぶつかる、影響を及ぼす(*impinged*))と言えるだろう」と説明している。しかし、「山に到着した」こと、すなわち山と接触することが、目的語への影響性として捉えられるかどうかについては疑問が残る。さらに、これらの様々な例が対格の全体性を表している証拠となっていることについては異論はないが、これらの被影響性にも差があると思われるため、より細かい基準で分析する必要があると考える。

Yeon(1993, 1998)の研究では、他動性を連続体と捉え、韓国語の対格が全体性を表していることを明らかにし、一方で所格は部分的な影響を与えるという被影響性に関わっていることを明確にしている。しかし、被影響性については、明確に定義されておらず、Tsunoda(1985)や角田(1991/2009)の他動性の定義や、二項述語階層の観点からは検討していない。

最後に、韓国語と日本語の格標示と他動性の関係についての研究である永原(2008)および秋田(永原)(2009)について紹介する。まず、永原(2008)は、角田(1991)の枠組みを用いて、韓国語の他動性の程度による動詞の分類を試みた。

まず、永原(2008: 168)は、他動詞文が成立するための最低条件を「参加者が2以上であり、日本語では『ガ-ヲ』、韓国語では『가-를』という格枠組みを持つ」と規定した。意味の側面については、(8)で示した角田(1991)の定義を用いている¹³⁶。また、他動性の形式の基準については、「格枠組みがどのようになっているか」および「対応する自動詞あるいは受動形を持つかどうか」の2つを基準としている。そして、永原(2008)は、「対象が変化を起こすもの」、「変化は含意しないが動作が対象に及ぶと考えられるもの」、「動作が及ぶが対象が動作主体と同じ、あるいは動作主体に向かうもの」、「動作が及ぶかどうかの確認が困難なもの」、「動作が及ばないもの(移動動詞)」の5

¹³⁶ 厳密には、永原(2008: 169)では、角田(1991)の定義を一部修正している。「参加者2人以上」という角田の定義について、動作の受け手が必ずしも人とは限らないため、「参加者が2以上」と修正している。

種類に分類した。永原(2008: 180)では、動詞の意味と格枠組みという形式的な面から表 4 のように整理した。永原(2008)は、表 4 の左が最も他動性が高く、右に行くほど他動性が低くなっていくと分析した。

表 4: 永原(2008: 180)による格枠組みから見た韓国語の他動性
(一部抜粋し、編集したもの)

種類	1	2	3	4	5	6	7
参加者	2 者	2 者	2 者	2 者	2 者	2 者	
動詞分類	対象が変化をおこすもの		動作が対象に及ぶもの	動作が及ぶが再帰的なもの	動作が直接及ばないもの（心理的・精神的な活動を含む）	移動動詞	他動詞とは言えないもの
変化	○（状態）	○（位置）	×	×	×	×	×
動作が及ぶ方向	対象	対象	対象	動作主（対象）	-	-	対象
自動詞 or 受動形の有無	○全て	○全て	○全て	一部○	잊다（忘れる）のみ有	×	×
韓国語	를	를	를	를	를, (와/과), (에/에게)	[를, 에/에게]	에/에게
日本語	を	を	を	を	を, に, が	を, に など	に

永原(2008)は、格枠組みについて、他動性が高いものは、日本語でも韓国語でも対格で標示されるが、他動性が低くなると、対格以外にも「에/에게[ey/eykey]」, 「와/과[wa/kwa]」などを取るようになることを明らかにした。さらに、永原(2008)

は、日本語との対照的観点から、「韓国語では対格をとる動詞構文であるが、日本語では対格を許容しない、あるいは対格をとることに制約がある構文」が表の右側に行くほど見られること、「日本語で対格以外の格助詞をとる動詞になるほど、対応する自動詞や受動形が存在しない可能性が高いこと」を明らかにした。

特に、本研究が対象としている日本語では与格「に」で標示され、韓国語では対格「을/를」で標示される動詞について、永原(2008)では、「動作が及ぶかどうかの確認が困難なもの(対面・関係を表す動詞)」、「動作が及ばないもの(移動動詞)」に分類し、これらは他動性の程度が低いと論じている。

さらに、秋田(永原)(2009)は、韓国語と日本語の構文形式の違いについて、「①格助詞の対応が見られるのは、どのような構文なのか、他動性とはどのように関わっているのか」、「②他動性の観点から、両言語の構文にはどのような違いが見られるのか」、「③個別言語内での格助詞の『ゆれ』は、どのような原因によるものなのか」、「④韓国語と日本語との間で、格助詞の対応に『ずれ』が見られるような構文は、どのような原因によるものなのか」、「⑤以上の点を総合して、本研究で扱う構文が、他動性の枠の中で両言語の構文的特徴をどのように反映しているのか」という 5 つの問題を提起し、格の対応関係と他動性のレベルとがどのように対応するのかを明らかにする研究を行った。

秋田(永原)(2009)では、角田(1991)の「二項述語階層」を参考に、他動性の程度による動詞の分類を次のように提示した。

表 5: 秋田(永原)(2009: 60)による「二項述語階層」から見た韓国語と日本語の他動性(一部抜粋)

韓国語 と日本 語共通	分類番号	①a	①b	②	③a	③b	③c	④a	④b	④c	⑤a	⑤b	⑤c
	参加者	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2?
	変化の有 無	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
	働きかけ の及ぶ度 合い	変化を起こす		動作が及 ぶ	動作が直接及ばない			働きかけが[動作主]→[対象] ではない			働きかけが認めにくい		
		物理的 変化	位置的 変化	直接的な 働きかけ	感覚による 働きかけ	態度による 働きかけ	感情による働 きかけ	関係や結果 を表す動作	対面の 動作	再帰的 動作	認識能力 を表す	移動	感情形容 詞
	働きかけ の在り方	動作主 →対象	動作主 →対象	動作主→ 対象	動作主→対 象	動作主→対 象	動作主→対象	動作主(→) 対象	動作主 ⇔対象	動作主 =対象	動作主 (→)対象	動作主自体が 移動	経験主の 心の動き
	語の例	殺す 壊す 剥く 割る 温める	取り出 す 置く 注ぐ 掛ける	殴る 蹴る 押す 付ける 食べる 飲む ぶつかる	見る 聞く 覚える 忘れる	反対する 賛成する 挑戦する 注目する 忘れる	愛する 尊敬する 憧れる 惚れる	勝つ 合格する 成功する	会う 似る 面会す る	着る 履く	わかる わからな い 上手い 下手だ 可能表現 難易表現 など	向かう 渡る 通う 寄る 乗る 行く 来る	懐かしい 悲しい ～たい
韓国語	対応関係	○	○	○	○	○	△	×	×	×	×	×	×
	格枠組み	가-를	가-를	가-를 가-에	가-를	*가-를 가-에/에게	가-를 가-에/에게	가-를 가-에	가-를 가-와	가-를	가-를	가-를 가-에/에게	가-가
日本語	対応関係	○ (自他)	○ (自他)	○ (受動形)	○ (受動形)	○ (受動形)	○ (受動形カラ)	×	×	△	×	△	×
	格枠組み	ガ - ヲ	ガ - ヲ	ガ - ヲ ガ - ニ	ガ - ヲ	*ガ - ニ ガ - ヲ	ガ - ヲ ガ - ニ	ガ - ニ	ガ - ニ ガ - ト	ガ - ヲ	ガ - ヲ ガ - ガ	ガ - ヲ ガ - ニ	ガ - ガ (ヲ)

*はそれぞれ印が付いている方の格枠組みが多く見られる。

他動性という動詞の統語的・意味的な側面に着目し、他動性の高低によって日本語と韓国語の格標示の対応関係を説明するという試みは、記述的な研究に説明を与えてくれるという点で意義のある研究である。しかし、永原(2008)および秋田(永原)(2009)の研究には次の2つの点で問題がある。第一に、格標識と後置詞を明確に区別して論じていないことである。この問題については、第3章の統語的テストを用いることで解決できる。第二に、他動性の基準は角田(1991)の基準を用いており、Hopper and Thompson(1980)の提案したパラメータの検討は一部しか行っていないため、Hopper and Thompson(1980)の他動性の意味的特徴の一部が十分に考慮されていないことである。

ここまで、韓国語の他動性の研究と、韓国語と日本語との対応関係を他動性の観点から分析した研究を概観した。上述したように、韓国語においても他動性の概念を用いて他動性の高低と格の関わりを明らかにしようという試みがなされている。しかし、日本語と韓国語の格の対応関係を他動性の観点から分析した研究はまだ少なく、比較に用いた他動性の基準が十分とはいえないという問題があることを論じた。次節では、日本語の第二言語習得に他動性の理論を用いた研究について取り上げ、他動性の概念を用いると学習者の言語習得過程はどのように説明できるのか概観し、他動性を用いた先行研究の問題点について論じる。

5.5 他動性の概念を用いた第二言語習得研究

5.4節では、他動性が韓国語の格とどのように関わっているのかについての先行研究を概観したが、本節では、他動性の概念が第二言語習得研究にどのように応用されてきたのか、また他動性の枠組みを用いている研究で、第二言語習得研究で明らかになっていることはどのようなことなのかを明確にするために、日本語教育における他動性を用いた第二言語習得研究を概観する¹³⁷。

今井(2000)、岩崎(2004)、蘇・吉本(2006)、蘇(2006)、蘇(2007)の5つの研究を取り上げ紹介し、さらにその問題点を指摘する¹³⁸。

¹³⁷ 韓国語教育における他動性と格の習得研究は管見の限りない。

¹³⁸ 角田(2009)は角田(1991)の改訂版である。前節では、より詳細な説明になっている角田

まず、今井(2000)は、動詞を「物理的活動動詞」、「社会的活動動詞」、「精神的活動動詞」の3つに分類し、「精神的活動動詞」を考察対象として、上級レベルの中国語・韓国語母語話者45名ずつを対象に穴埋めテストを行った。今井(2000)が「精神的活動動詞」を考察対象とした理由は、次の2点である(今井(2000: 52))。

- (29) ①「動詞そのものの意味が抽象的で具体的な運動の中ではとらえにくい上に、支配される名詞の格はカテゴリーカルな意味の違いにかかわらず、その大半が思考や感情といった精神的活動の対象を表す格として『に』もしくは『を』という形式で表される。この『に』『を』は広い意味での目的語に属し、学習者にとっては同じ意味の格を二つの形式が担っているように見えるため、どちらと共起するかという選択は困難であることが予想される。」
- ②『『嫌い/嫌う』『恐ろしい/恐れる』のように形容詞と派生関係にあり、かつ意味的に隣接した動詞も少なくないため、学習者は形容詞文の文型『～は～が形容詞.』を動詞文にも適用」する可能性がある。

今井(2000)は、この2点が、「精神的活動動詞と共起する名詞の対象を表す格『に』『を』の習得を困難にする要因になると予測した」。今井(2000)は、対象を表す格が「に」か「を」で表される「精神的活動動詞」を40語、「物理的・社会的活動動詞」を40語抽出し、「が」「を」「に」「で」の四肢選択形式で穴埋め式テストを行った。

その結果、「精神的活動動詞」の「に」が最も困難であること、「物理的活動動詞・社会的活動動詞」の「を」が最も易しいことを示した。「精神的活動動詞」では、「に」は「を」との混同が多く、非常に正答率の低い「同情する」、「賛成する」は全て「を」を選んだための誤りであった。今井(2000: 54)は、「対象に変化が生じていないものの、はたらきかけが感じられるために他動詞と判断したと思われ、『を』の過剰般化が起こっている」ことを明らかにした。

また、「を」については正答率が高く、他動詞の目的語として理解されているが、形容詞と隣接した動詞では「が」と混同する誤用が見られた。

さらに、母語による違いについては、「日本語と非常に似た格の体系を持つ韓国語母語話者の方が、中国語母語話者よりも大半の正答率が上回っている」こと、「気付く」

(2009)を引用したが、他動性に関する主張は基本的に角田(1991)と同じである。

「迷う」「困る」「懂れる」「同情する」「賛成する」「感じる」「嫌う」は、どちらの母語話者も正答率が低く、誤選択内容と割合も類似していることを明らかにした。今井(2000: 56)は、このうち「気付く」「迷う」「懂れる」「同情する」は韓国語で対格で表されるため、負の転移が生じたとも考えられると述べている。

しかし、今井(2000)では他動性の基準について明確ではなく、他動性のどの側面が習得に影響しているのか十分に考察がなされていないという問題がある。

次に、岩崎(2004)は、英語母語話者 31 名を対象に「を」を使うべき箇所に「に」を使用する誤用について「描写タスク」、「正誤判断テスト」、「英語によるインタビュー」という 3 つのタスクを用いて他動性の観点から分析した。岩崎(2004)の描写タスクの調査では、次の 2 つのことが明らかになった。

(30) 岩崎(2004)の描写タスクの調査結果

(a) 「対象に変化を与える」という意味的特徴を持つ他動性が高い動詞(すなわち他動詞の原型)と考えられる「割る」のように皿が完全に割れたり、「飲む」や「食べる」のように飲食物が動作主に取り入れられたりするなど、対象となるものに明らかな変化を伴う動詞は(「箸を折る」の 1 例を除いて)「に」の誤用は生じなかった。

(b) 対象に影響も与えず変化も起こさない他動性の低い動詞にもかかわらず「に」の誤用が生じなかったのは「読む」のみであった¹³⁹。

岩崎(2004)の正誤判断テストでは、対象に変化を起こす「飲む」という動詞と、対象に変化を起こさない「見る」という 2 つの動詞を対象に正答率や回答時間を調査した。その結果、「飲む」はどのレベルの学習者も格標示の正誤を正確に判断出来たが、他動性が低い「見る」に関しては上級以上の学習者であっても「に」による格標示が文法的に正しくないと正確に判断できる割合が低いということが明らかになった。また、回答時間についても「見る」の場合は、「に」や「を」との組み合わせで回答時間が長くなっており、「学習者は対象のとり助詞をよく理解していないことがわかった」

¹³⁹ 岩崎(2004: 182)は「読む」の誤用が現れなかった理由について「学習者がよく馴染んでいる使用頻度の高い動詞であるために誤用が起こらなかったと考えられる」と述べている。

と岩崎(2004: 185)は述べている。そして、これらの調査結果から、岩崎(2004:193)は、「動詞がとる助詞の習得の難易度は、その動詞の持つ他動性の度合いなどの意味特性から予測できる」と結論付けている。

しかし、岩崎(2004)には問題が 2 つある。1 つ目は、他動性の分類の基準が曖昧であるという問題である。他動性の意味的側面、特に対象に変化を与えるかどうかについてのみを問題にしており、他動性のその他の側面がどのように習得と関わっているか明らかになっていない。2 つ目の問題は、岩崎(2004)では描写タスクを用いていたが、描写タスクの性質上、対象の動詞が絵で表現しやすい動詞に限られているため、抽象的な動詞の分析を行っていないということである。さらに、正誤判断テストでは動詞を「飲む」と「見る」の 2 つに限定しており、網羅的であるとはいえない。他動性の基準を明確にした上で、他動性の程度が異なる動詞を体系的に分析する必要がある。

次に、蘇・吉本(2006)は、述語の語彙的意味の違いが「を」・「に」の習得にどのように影響を与えているのかについて、台湾(中国語)、韓国(韓国語)、インド(マラーティー語)の 3 か国の学習者を対象に調査を行った。具体的には、格枠組みが「がーを」, 「がーに」になっている述語を取り上げ、角田(1991)の二項述語階層を基に表 5, 表 6 のように分類した。その上で、述語の語彙的意味の違いに応じて、「を」「に」の習得状況が異なり、他動性の高いものから習得が進むという仮説を立てて、その検証を行った¹⁴⁰。

表 5:蘇・吉本(2006 : 65)における二項述語の分類 : 「がーを」(述語例は一部抜粋)

語彙的 意味	1 動作・作用		2 知覚	3 追求	4 知識	5 感情
	1A 影響	1B 無影響				
述語例	殺す	買う	見る	待つ	思い出す	愛する
	壊す	捨てる	聞く	探す	疑う	尊敬する

¹⁴⁰ 蘇・吉本(2006)では、他動性が強い、弱いという表現を用いているが、本稿では高い、低いという表現に統一した。以下引用(「」内)を除き、高低で表記する。

表 6:蘇・吉本(2006: 65)における二項述語の分類:「がーに」(述語例は一部抜粋)

語彙的 意味	1 動作・作用	5 感情	6 生理的・ 心理的变化	7 変化	8 能力
	1B 無影響				
述語例	挑戦する	憧れる	酔う	なる	強い
	似る	同情する	困る	変わる	弱い

蘇・吉本(2006: 64)は、表 5, 表 6 の左側の述語は、語彙的意味がプロトタイプとして認識されており、早い段階で学習され、学習者にとってなじみやすいと考えた。それに対して、右に行けば行くほど周辺的な用法になり、習得の困難度が増えると予測した。また、表 5, 表 6 の 1B「動作・作用: 無影響」と 5「感情」の用法では、「がーを」と取る述語もあれば、「がーに」を取るものもあることから、学習者を混乱させる可能性が高いと考えた。

この調査では、学習者は述語の語彙的意味の違いに基づいて「を」・「に」の選択を行っていることが明らかになったが、他動性との関連については十分な証拠が得られず、「他動性の強いものから習得が進む」という仮説を証明することができなかった¹⁴¹。その理由として、蘇(2007: 66-67)は、第一に、動詞分類を細かくしすぎたこと、第二に、動詞に先行する名詞句の種類や述語そのものに対する学習者の馴染み度など他の要因も検討する必要があることを挙げている。

蘇・吉本(2006)の動詞分類の問題点を踏まえて、蘇(2006)は、動詞の他動性の高低に応じて、他動性の高いものから格の習得が進むという仮説を立て、台湾人日本語学習者を対象に仮説の検証を行った。蘇(2006)では、角田(1991)の(8), (9)の原型的他動詞文が持つ特徴をいくつ持つかによって「強他動性」(特徴を 6 つ以上所有)、「弱他動性」(特徴を 4 つ以下所有)に分類し、「弱他動性」から精神的活動動詞を抽出し、1 つの意味分類とした。さらに、「移動」のカテゴリーに属する「出発」・「通過」・「帰着」の 3 種類のグループの動詞を加えて分析を行った。調査の結果、他動性の高い動詞は「を」の使用が連想しやすく、習得が簡単であること、対象に変化を起こさない他動詞の場合、「に」の誤用を起こす可能性が高いこと、述語の語彙的意味が抽象的な場合、

¹⁴¹ 例えば、「動作・作用(影響)」の方が「動作・作用(無影響)」よりも他動性が高いので、「を」の正答率が高いことを予測するが、台湾人学習者(中級)とインド人学習者(中級)のみが予想通りの結果であったが、全体的には「動作・作用(影響)」より「動作・作用(無影響)」の方が高い正答率であったことから、他動性についての仮説は証明できなかった。

「を」「に」の混用が顕著になる傾向が見られることを明らかにした。

上記の蘇・吉本(2006), 蘇(2006)を基に, 蘇(2007)は, 台湾人日本語学習者の「を」・「に」の習得について, プロトタイプ理論, 他動性の高低, 競合モデルの観点から習得モデルの考察を行い, 「を」・「に」の習得について動詞の他動性の高低に応じて格の習得の難易度が変化することを主張した¹⁴²。

しかし, 蘇(2007)には問題点が4つある。1つ目は, 蘇(2007: 203)自身も問題点として挙げているが, 他動性の定義に関して, 角田(1991)およびヤコブセン(1989)に基づいて, 「具体的な身体動作」, 「動作が対象に及ぶ」, 「明らかな変化を起こす」, 「『が-を』をとる」という他動性の原型の基準のみに基づいて定義しており, 他動性の強弱を特徴づける際の基準をより精密にする必要があることである。2つ目は, これも蘇(2007: 204)で挙げられていることであるが, 蘇(2007)の本調査では, 中国語母語話者を対象としており, 他の母語話者についての調査は行っていないことである。仮説の一般化には他の母語話者による検証が必要である。さらに, 3つ目として, 蘇(2007)は横断的な研究方法を用いており, 同じ学習者を対象にして縦断的に習得を調査していないため, 習得に関わるその他の要因(例えば学習経験, 個人差など)の影響を排除できないことである。最後に, 4つ目として, 「に」を取る二項動詞のうち, 「ぶつかる」のような他動性の高い動詞は数が少なく, 一般化できないという理由で分析に加えておらず, 「に」を取る動詞は思考・感情を表す「抽象的動作」動詞のみを分析の対象としていることである。

そこで, 本研究では, 上記のような先行研究の問題点を踏まえて, 他動性のパラメータを角田(1991/2009)および Hopper and Thompson(1980)の10のパラメータの両方を考慮に入れることで, より多角的な面から他動性を分析し, それがどのように習得と関わっているかを明らかにする。次節では, 他動性の概念を用いた学習困難度の仮説を提案する。

¹⁴² 競合モデルとは, MacWhinney(1987)らによって提案された言語習得過程に関する心理学的な学説であり, それぞれの言語を処理するのに最適な手がかりを獲得することが言語習得の重要な契機であると考え(蘇, 2007: 38)。蘇(2007: 49)は, 有生性や母語の影響などの諸要因を異なるキューの連携や競合と見なすことを通じて, 格助詞の習得過程をその変遷として捉えることが出来ると考え, 競合モデルを採用した。

5.6 他動性に基づく学習困難度の仮説

本節では、まず、これまで概観した他動性に関する先行研究の問題点を踏まえて、他動性の基準を明確にし、他動性の概念を用いるとどのように格標識の学習困難度を予測することができるのかについて論じる。

角田(2009: 75-6)は、Hopper & Thompson(1980)と同様に「他動詞文と自動詞文は明快には二分出来ない」という立場に立ち、prototype(原型)という概念を用いた他動性の定義を提案した。角田(2009: 75)は、prototypical(原型的)と typical(典型的)とを区別しており、原型的なものは定義によって設定したものであり、典型的なものは、実在するものの中で頻度の高いものであると述べている。つまり、角田の定義の中で、最も他動性の高いものが頻度が高いわけではない。3章および4章では有標性を格標示の頻度に置き換えて分析を行ったが、動詞自体の有標性、すなわち、個別言語内での動詞の頻度も考慮に入れる必要がある。文(節)の他動性と動詞の頻度(有標性)という特性による組み合わせは、次の4パターン考えられる。

(31) 目的語を標示する「を」・「に」の分類

- (a) 他動性：高，頻度：高
- (b) 他動性：高，頻度：低
- (c) 他動性：低，頻度：高
- (d) 他動性：低，頻度：低

これら4つのパターンの組み合わせのうち、どのカテゴリーに属するものから習得しているのかについて調査する。

(32) 他動性と頻度に基づく学習困難度の仮説

- i) 二項動詞を含む文は他動性と動詞の頻度の2つの要因によって4つの組合せ(a)-(d)に分類される。
 - (a) 他動性：高，頻度：高
 - (b) 他動性：高，頻度：低
 - (c) 他動性：低，頻度：高

- (d) 他動性：低，頻度：低
- ii) 動詞の学習困難度はこの範疇ごとに異なる。

既に述べたように，蘇(2007)は「動詞の他動性が強ければ強いほど，「を」の習得が容易になる」ことを明らかにしている．他動性が高い方が格標識の学習がしやすいので，(a)は有標性，他動性どちらの要因が学習困難度を決定していたとしても，習得が易しいことを予測する．それゆえ，この中で最も易しいことが予測される．一方，(d)はその逆であるので，習得が難しいことが予測される．

(b)，(c)については，残る 2 つの論理的に可能な値の組合せであるが，有標性と他動性のどちらが学習困難度に影響を与えているかによって予測が異なる．

(a)，(d)の予測を確かめるのと同時に，(b)，(c)の予測を学習者コーパスのデータを調査することによって検証し，有標性と他動性のどちらが学習困難度を左右する要因となっているか明らかにすることを試みる．

本研究では，他動性の基準は，角田(1991/2009)および Hopper and Thompson(1980)の他動性の考え方を採用する．5.4 節および 5.5 節で概観した他動性の先行研究の問題点として，他動性には様々な側面があるにもかかわらず，一部の側面に限定して研究が行われていたという問題を指摘したが，本研究では，他動性の意味の側面と形態的側面の両方から他動性の度合いを判断する．具体的な方法については，次章で説明する．他動性のパラメータのうち，どのパラメータが格の習得に影響しているかについても次章で考察する．

5.7 まとめ

本章では，他動性の定義や日本語と韓国語の他動性を用いた研究について先行研究を概観し，他動性の基準が曖昧であること(あるいは一部の他動性の概念に偏っていること)という問題を指摘した．さらに，他動性の概念を用いた第二言語習得研究についても概観し，他動性が格の習得に影響している可能性を示唆する先行研究についてまとめた．しかし，他動性を用いた第二言語習得研究の数は少なく，他動性と格標識の習得がどのように影響しているのか十分に明らかになっていない．また，

他動性を用いた第二言語習得研究においても、基準として用いている他動性の概念が曖昧な研究や、他動性の一部の側面しか考慮に入れていない研究もあるという問題点を指摘した。そして、これらの先行研究の問題を踏まえて、他動性に基づく学習困難度の仮説を動詞自体の頻度(有標性)と組み合わせて提案した。第 6 章では、この他動性による格標識の学習困難度の予測を確かめるため学習者コーパスによる分析を行う。

第 6 章 他動性と動詞の頻度による仮説の検証

6.1 はじめに

本章では、5 章で述べた他動性と動詞の頻度に基づく格標識の学習困難度の仮説(1)(第 5 章の((31)を(1)として再掲))に基づく学習困難度の予測が経験的にどのように裏付けられるかを韓国人日本語学習者コーパスである「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)」を用いて分析することによって示す。

(1) 他動性と頻度に基づく学習困難度の仮説

i) 二項動詞を含む文は他動性と動詞の頻度の 2 つの要因によって 4 つの組合せ(a)-(d)に分類される。

(a) 他動性：高，頻度：高

(b) 他動性：高，頻度：低

(c) 他動性：低，頻度：高

(d) 他動性：低，頻度：低

ii) 動詞の学習困難度はこの範疇ごとに異なる。

5 章で述べたように、これまでの他動性の研究が示していることを考慮に入れると、仮説(1)は、まず、第一に、(1a)が最も学習困難度が低く、(1d)が最も高いことを予測する。第二に、(1b)、(1c)の類の二項動詞は他動性と頻度のどちらがより大きな影響力を持つかによってどちらがより学習困難度が高いかが決まることを予測する。

本章では、(1)の予測について「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)」の韓国人日本語学習者のコーパスの分析を行い、対格「を」を取る動詞は、(1a)の学習困難度が低く、(1d)の学習困難度が高いという予測が経験的に裏付けられることを示す。また、(1b)、(1c)については、話者によりばらつきはあるが、(1c)が先に見られる傾向があることを示す。他動性の値が低くなると頻度が高いことが習得に影響を与えている可能性について論じる。

最後に、(1d)の特徴を持つ動詞であっても学習の初期に発話されている動詞(「勉強する」など)もあり、それは、動詞の頻度や他動性という要因だけでは説明ができない。このため、学習者の馴染み度など他の要因を考慮に入れる必要についても論じる。

本章の構成は、次の通りである。まず、6.2 節では、研究方法について説明し、他動性の評価について具体的にどのように認定するのかザトラウスキー(2007)を取り上げ、基準を明確にする。そして、6.3 節では、話者ごとに「を」、「に」それぞれについての結果をまとめ、(1)の予測についての考察を行う。

6.2 研究方法

国立国語研究所のプロジェクトによる「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language, 以下 C-JAS)」を用いて調査を行う。C-JAS の詳細については、第 4 章で述べたとおりであるが、日本語学習者の縦断的な発話コーパスである。韓国語母語話者 3 名の 3 年間の発話を対象として分析する。4 章の分析では、同じコーパスを用いて対格「を」の正用について、学習初期から発話されていることを示し、習得が易しいことを示唆した。しかし、動詞の意味的な分析については行っていなかった。さらに、本章では対格「を」の習得に加えて、与格「に」の習得についても分析を行う。

個別の動詞の頻度については、国立国語研究所と Lago 言語研究所が開発した「NINJAL-LWP for BCCWJ(以下 NLB)」を利用した¹⁴³。NLB は、国立国語研究所が構築した「現代日本語書き言葉コーパス(Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese: BCCWJ)」を検索するために開発されたオンライン検索システムである。

まず、C-JAS の韓国人日本語学習者の「を」・「に」の正用を検索し、そのうち、二項動詞の目的語の格として「を」「に」を取るものに限定した¹⁴⁴。そして、それぞれの動詞の頻度を NLB で調査した。

¹⁴³ <<http://nlb.ninjal.ac.jp/search/>> (2016 年 8 月 28 日閲覧)

¹⁴⁴ ただし、「に」については、副詞句や三項動詞の目的語を標示する「に」は除くが、より広く分析するため「行く」、「入る」など Goal を表すような「に」等についても取り上げ、二項動詞の目的語を標示する「に」の初出時期とどのように異なるかについても論じる。

6.2.1 ザトラウスキー(2007)による角田(1991)と H&T(1980)の他動性の認定方法

他動性の基準に関しては、ザトラウスキー(2007)の分析を参考にした。ザトラウスキー(2007)は、アニメを再現して語る談話の分析を行っている。以下では、ザトラウスキー(2007)の方法論について簡単にまとめ、本研究が用いる他動性の基準について説明する。

ザトラウスキー(2007)は、アニメを見た人がそのストーリーを別の一人に語っているビデオを分析対象とし、談話における節について Hopper and Thompson(1980)の他動性の 10 の特徴と角田(1991)の他動性の 8 つの特徴を用いて分析し、両者の合計を計算した。そして、その合計が多いほど他動性が高いと認定した。まず、アニメの語りにおける発話のうち、重要だと思ふ発話を 9 人の被験者に指摘してもらい、指摘数が多いほど発話の「重要度」が高いと認定した。そして、Hopper and Thompson(1980)の連続性を基準とし、順番を変えると実際に起こった出来事が変わる節を「+連続性」、変わらない節を「-連続性」と定義し、対象とした 98 節について「+連続性」(58 節)と「-連続性」(40 節)に分けた。さらに、ザトラウスキー(2007)は、この 98 節を対象に Hopper and Thompson(1980)の他動性の 10 のパラメータと角田(1991)の 8 つの特徴を認定し、それぞれの合計と「重要度」、「連続性」との関わりを調査した。

ザトラウスキー(2007)は、①「H&T(1980)と角田(1991)を比較して、各節に対してどちらの方法の合計、各特徴のうちどれが重要度と密接な関係があるのか」、②「各節に対してどちらの方法の合計、各特徴のうちどれが連続性と密接な関係があるのか」という 2 つの観点から考察を行っている。以下では、ザトラウスキー(2007)の具体的な方法論を取り上げ、本研究が用いる分析の枠組みについて明確にする。

まず、ザトラウスキー(2007: 322)は、Hopper and Thompson(1980)の 10 の特徴について、「特徴が当てはまる場合は 1 点、当てはまらない場合は 0 点」という数値化を行った。ザトラウスキー(2007: 322)では、アスペクトについては、基本的には「シタ」が完了、「スル」が未完了であると判断するが、『ル』形で終わっていても談話の流れで完了と認定する節もあった」と説明している。そして、動作主性については、ザトラウスキー(2007: 322)では、Hopper and Thompson(1980)の「動作主性の指標(Index of

Agency)¹⁴⁵」を一部修正し、(2)のような「動作主性の指標」を用いて分析した。

- (2) 三人称の人間・生物を表す人称代名詞＞固有名＞人間・生物を表す名詞＞
無生物の名詞

ザトラウスキー(2007: 322)は、対象としたアニメの語りについて、登場人物が全員ペンギンであるため Hopper and Thompson(1980)の「動作主性の指標」の「人間」を「人間・生物」に変えたと述べている。

そして、ザトラウスキー(2007)では、角田(1991)に基づく他動性の特徴の認定も行っている。ザトラウスキー(2007: 323)は、次のような基準で「①以外の特徴それぞれについて、特徴が当てはまる場合は1点、当てはまらない場合には0点」という点数化を行った。

- (3) ザトラウスキー(2007: 323)による角田の8つの特徴の認定¹⁴⁶

- ①「参加者二人以上」は、二項文と三項文があり、1点としたが、「帰る」、「来る」、などの行き先があるものは参加者が1.5あると考えられるため、0.5にした。一項文は0点とした。
- ②「動作が対象に及ぶ」は、「行き先があるもの」(「帰る」、「来る」、「乗る」、「当てる」など)である。
- ③「変化を起こす」は、AがOに変化を起こす場合(「引っ張る」、「投げる」など)である。「SまたはAのみの移動変化」や「変化が起こるがOがないもの」は「変化を起こす」という条件を満たさない。
- ④「『が-を』は『が-を』の構文を取る節は1点、それ以外は0点にした。」
- ⑤「『直接受動文』は、現在日本語ではかなり揺れている面があるため(中略)認定はやや控えめになっている。」

¹⁴⁵ Hopper and Thompson (1980: 287)では、「動作主性の指標」について、「三人称の人間を表す人称代名詞＞固有名＞人間を表す名詞＞無生物の名詞」という階層を提示し、「三人称の人間」は4点から無生物の名詞は1点まで点数が割り当てられ、この順に動作主性が低くなると述べている。

¹⁴⁶ ザトラウスキー(2007: 323)は、「角田の8の特徴の認定」という節で①～⑤、⑧について記述しているが、⑥間接受動文、⑦再帰文については基準の具体的な言及がなされていない。

- ⑧『相互文』を認定する際、控え目に考え、『A と B が叩き合う』のように A が B に対する関係は B が A に対する関係と同じである場合、つまり、互いに『被動作主(Patient)』になっている場合のみにした。」そのほかに、「集合的」な場合(「子どもが一緒に出た」など)や所有格を伴う場合(「互いの町を通り合う」など)も相互文として認定しなかった。

6.2.2 他動性の認定の基準

本研究では、ザトラウスキー(2007)のより包括的な他動性の評価の基準を採用する。理由は、5章で概観した先行研究では、他動性のパラメータの一部しか考慮に入れておらず、十分に他動性の特徴が規定されていなかったが、Hopper and Thompson(1980)のパラメータと角田(1991/2009)の基準の両方を用いることでより多角的に他動性の特徴を捉えることができるからである。

まず、角田(1991/2009)の 8 つの他動性の基準をどのように認定するかについて説明する。以下の①～⑧について、基本的に当該の特徴を持つ場合は 1 点とし、持たない場合は 0 点とした。

(4) 角田(1991/2009)の他動性の基準に基づく評価法

- ①参加者 2 人(2 つ)以上：二項動詞文は 1 点とした。
- ②動作が対象に及ぶ：A から O に達する(物理的接触がある)場合を 1 点、感覚で捉えることができる場合を 0.5 点とした。(「見る」, 「聞く」など角田(1991/2009)の二項述語階層の分類の 2 類「知覚」は 3 類の「追求」よりも相対的に対象に及んでいる)。
- ③変化を起こす：A が O に何らかの変化を起こす場合は 1 点とした。
- ④「が・を」：「が・を」の格枠組みを取る文は 1 点とした。
- ⑤直接受動文：直接受動文が可能な場合は 1 点とした。動詞自体が直接受動文が可能な場合であっても、学習者の発話した文を直接受動文にできなければ 0 点とした。
- ⑥間接受動文：間接受動文が可能な場合は 1 点とした。
- ⑦再帰文：「自分を(又は自分自身を)…する」という文を作れる場合は 1 点とした。

- ⑧相互文：「お互いに…する，…し合う」という文を作れる場合は 1 点とした。ザトラウスキー(2007)と同様に控えめに考え，互いに Patient になっている場合のみとした。所有格を伴う「互いの椅子に座りあう」のような場合は相互文としない。

次に，Hopper and Thompson(1980)による他動性のパラメータの判断基準について述べる。「Participants(参加者)」および「Affectedness of O(被動作性，対象への影響)」については，上記の角田(1991/2009)の基準と重なるため，入れていない。以下の 8 つのパラメータについて分析する。

(5) Hopper & Thompson (1980)の他動性のパラメータに基づく評価法

- ①Kinesis(動作様態)：動きを表す動詞の場合は 1 点とした。
- ②Aspect(アスペクト)：完了を表す場合は 1 点とした。ただし、「ル」形で終わっていても談話の流れで完了と認定する節もあった。
- ③Punctuality(瞬間性)：「開始と完了の間に明白な移り変わりを示す段階がなく行われる行為(Hopper and Thompson(1980: 252))」の場合は 1 点とした。
- ④Volitionality(意図性)：意図性がある文の場合は 1 点，ない場合は 0 点とした。どちらともつかない場合は 0.5 点とした。
- ⑤Affirmation(肯定)：肯定文の場合は 1 点，否定文の場合は 0 点とした。
- ⑥Mode(現実性)：「実際の出来事」の場合は 1 点とした。
- ⑦Agency(動作主性)：動作主性については，三人称・固有名なら 1 点，人間・生物なら 0.5 点，無生物なら 0 点という基準にした。動作主が発話されていない場合は文脈から推定して補った。
- ⑧Individuation of O(対象の個別化)：以下の 3 つを基準とした。
 - human, animate(O の有性性)：O が人間または動物であれば 1 点とした。
 - definite(定性)：「あの先生」など指示詞が用いられている場合を 1 点とした。
 - referential(指示性)：O がその場に存在している場合は 1 点とした。

Hopper and Thompson(1980: 287)では，「対象の個別化」について，最も重要な役割を果たしているのは，定性および指示性であると述べている。「Individuation of O(対

象の個別化)」は、「Oの有性性」、「定性」、「指示性」の3つを合計し、3で割った数その値とした。

上記の角田(1991/2009)の8つの基準と Hopper and Thompson(1980)の8つの基準の合計 16 点満点を 10 点満点に換算したスコアを他動性の値とし、他動性 5 以上を「高」、他動性 4.9 以下を「低」とした。具体例を表 1 に示す。(6)の例文番号と表 1 の「例文」の番号は対応している。

(6) 表 1 の「例文」1～3 に対応する例文

1. (テレビドラマでは¹⁴⁷⁾ 大したことじゃないのに、なんか人を、殺したり、することが多い (K3-f)
2. 【国名 I】の自動車と、【国名 H】の自動車を勉強して一、韓国に、帰りたいです (K2-a)
3. はい、仕事を もったい、持ちたいです (K3-e)

表 1: C-JAS の分析の例

例文	参加者	動作が及ぶ	変化をおこす	が-を	直接受動文	間接受動文	再帰文	相互文	動き	アスペクト	瞬間性	意図性	肯定	現実性	動作主性	Oの有性性	定性	指示性	個別性計	合計	他動性
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0.7	13.7	8.5
2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0.5	0	0	0	0.0	6.5	4.1
3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0.5	0	0	0	0.0	5.5	3.4

6.3 分析結果

本節では、仮説(1)について、C-JAS の調査結果を話者(K1, K2, K3)ごとに示す。対格「を」と与格「に」のそれぞれについて、学習困難度を左右する要因について結果と考察を述べる。

¹⁴⁷ ()内は前の文脈を確認し、筆者が補ったものである。

6.3.1 K1 の対格「を」の習得

まず、K1 の学習者の対格「を」の習得について述べる。表 2 は C-JAS における K1 の対格「を」の発話を時期ごとにまとめたものである(第 4 章表 3 を表 2 として再掲)。第 4 章では、同じ C-JAS のデータを用いて分析したが、動詞の意味の分析や動詞の頻度について調査していなかった。ここでは、より詳しく学習者の発話を分析する。

表 2: C-JAS における韓国人日本語学習者 K1 の時期ごとの「を」の正用数と動詞

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	合計
K1	24	39	93	42	50	43	39	36	366
“「目的語+を」動詞”の発話	10	5	45	25	26	18	18	20	167
「を」正用と共に起する動詞 ()内は時期ごとの発話回数	買う(3) 書く 食べる	買う 考える 調べる	考える(4) 聞く(6) 調べる(2)	洗う 歌う(4) 教える	入れる 覚える 買う	受ける(2) 教える 覚える	言う 入れる 売る	あげる 入れる 打つ(3)	
	※解く	勉強する	吸う(15)	かける	聞く	書く	選ぶ	買う(2)	
	飲む	見る	使う(2)	聞く(2)	決める	借りる	買う(2)	書く	
	勉強する(2)		習う(2)	探す	くつつける	聞く(3)	聞く	聞く(3)	
	見る		飲む(2)	卒業する	くれる	計算する	捨てる(2)	喋る	
			貼る	使う	吸う(12)	勉強する(3)	食べる(3)	出す	
			勉強する(3)	飲む	食べる(2)	見せる	使う	使う	
			見る(4)	勉強する	見る(5)	見る(3)	作る	連れて行く	
			もらう	見る(10)		持ち帰る	離れる	取られる	
			読む(3)	持ってくる			持つ(2)	見る(3)	
							休む	持つ(2)	
								持つ(2)	
								持つ(2)	
								持つ(2)	
二項動詞に限定	9	5	43	23	23	15	16	15	149

表 2 の動詞のリストのうち、目的語が明示的に発話されている二項動詞に限定して分析を行う。「を+動詞」の正用について、それぞれの動詞の初出時期を考察する。同じ時期に、同じ動詞を含む文が複数発話され、かつ他動性の値が文によって異なる場合、他動性の値が最も低い文まですべての文が習得されていると考えた。よって、他動性の値が最も低いものをその時期のその動詞を含む文の他動性の値とした。表 3 は、C-JAS における K1 の「を+動詞」の初出時期と他動性の値および各動詞の頻度を示したリストである。頻度については、各動詞の頻度の平均と中央値を考慮し、10,000 以上を「頻度：高」とした。

表 3: C-JAS における K1 の「を＋動詞」の初出時期と他動性の値と動詞の頻度

初出時期	動詞	他動性 (10 点満 点換算)	頻度	他動性	頻度
第 1 期	見る	5.2	141,739	高	高
	書く	7.0	36,923	高	高
	食べる	5.5	30,988	高	高
	買う	5.5	24,549	高	高
	飲む	5.5	19,749	高	高
	勉強する	4.1	3,340	低	低
第 2 期	考える	5.3	84,500	高	高
	調べる	4.9	10,538	低	高
第 3 期	聞く	4.1	55,020	低	高
	使う	5.3	52,857	高	高
	読む	4.9	20,142	低	高
	吸う	4.9	3,618	低	低
	習う	4.4	1,440	低	低
第 4 期	教える	4.4	31,096	低	高
	かける	6.5	25,563	高	高
	探す	6.1	10,603	高	高
	歌う	5.3	6,039	高	低
	洗う	7.7	4,288	高	低
	卒業する	5.0	1,829	高	低
第 5 期	決める	5.9	13,168	高	高
	覚える	4.3	10,871	低	高
第 6 期	受ける	4.3	37,171	低	高
	計算する	3.8	2,734	低	低
第 7 期	持つ	3.1	78,996	低	高
	作る	6.9	50,137	高	高
	選ぶ	6.3	13,378	高	高
	離れる	6.5	9,267	高	低
	売る	5.8	9,005	高	低
	捨てる	7.1	6,457	高	低
	休む	4.1	3,317	低	低
第 8 期	出す	6.3	33,519	高	高
	打つ	7.4	13,635	高	高
	喋る	4.4	3,922	低	低

まず、この分析結果は、第 1 期に習得された動詞は、(1a)「他動性：高，頻度：高」の類の動詞を含む文が多く、この類の動詞は、学習しやすいことを示している。一方、第 1 期、第 3 期という学習の比較的初期の段階でも、(1d)「他動性：低，頻度：低」の類に属する動詞である「勉強する」、「吸う」、「習う」も正しく発話できていることが分

かる．これは、学習者の個々の動詞との馴染み度など他の要因も考慮に入れる必要があることを示唆しているように思われる．

(1b)「他動性：高，頻度：低」の類と(1c)「他動性：低，頻度：高」の類の初出時期の比較については、K1の学習者では、(1c)「他動性：低，頻度：高」の方が先に発話され、(1b)「他動性：高，頻度：低」の方が後で発話されていることがわかる．これは、他動性の値が低くなると頻度が高いということが習得に影響している、すなわち、他動性が低い場合、頻度の高さが学習困難度を低くする要因として働いていることを示唆している．

6.3.2 K1の与格「に」の習得

次に、K1の与格「に」の習得について見る．表4は、C-JASにおけるK1の「に＋動詞」の初出時期と他動性の値および各動詞の頻度を示したリストである．

表4: C-JASにおけるK1の「に＋動詞」の初出時期と他動性の値と動詞の頻度

初出時期	動詞	他動性 (10点満点 換算)	頻度	他動性	頻度
第1期	なる	2.2	484,861	低	高
	いる	4.0	95,901	低	高
	行く	4.7	60,396	低	高
第3期	ある	2.9	479,785	低	高
	入る	4.4	57,410	低	高
	来る	5.5	52,290	高	高
	帰る	5.5	19,917	高	高
第4期	会う	5.9	13,488	高	高
第5期	住む	3.6	10,919	低	高
	合う	2.2	6,559	低	低
	電話する	6.1	2,323	高	低
	連絡する	5.8	2,217	高	低
第6期	座る	5.5	8,732	高	低
	負ける	3.6	4,455	低	低
	関係する	5.0	2,363	高	低
	旅行する	4.6	545	低	低
第7期	おる	2.9	17,227	低	高
	就職する	4.1	956	低	低
第8期	出る	3.3	74,409	低	高
	変わる	3.8	21,909	低	高
	到着する	4.8	2,135	低	低

まず、この分析結果から次の三つのことが明らかになった。

第一に、第 1 期に発話された動詞は、全て(1c)「他動性：低、頻度：高」の類の動詞である。これは、対格「を」を取る動詞が(1a)「他動性：高、頻度：高」から発話されていたのに対し、与格「に」を取る動詞は、第 1 期から第 4 期までの結果を見ると、(1a)「他動性：高、頻度：高」よりも(1c)「他動性：低、頻度：高」の類の動詞が先に発話されていることを示している。

第二に、(1d)「他動性：低、頻度：低」については、学習時期の後半に初出する傾向がある。すなわち、(1d)については「に」の場合も習得が難しいことを示唆している。

第三に、「に」の性質と初出時期という観点から表 4 の結果を見ると、第 1 期から第 3 期に初出する「なる」、「行く」、「帰る」などの「に」は、Sadakane & Koizumi(1995)の分析では、「コピュラの“に”」や「Goal」を表す後置詞に分類されるものであり、本研究で対象としている与格の「に」とは異なっている。すなわち、「対象」を表す与格「に」の初出時期は第 4 期以降であり、「を」が 1 期から目的語を標示する「を」を発話しているのと比べると、目的語を標示する与格「に」の方が難しいことがわかる。3 章で分析したように、そもそも二項動詞の目的語を標示する「に」自体の頻度は「を」よりも非常に少ない。その中でも頻度の高いものから習得していることが示唆される。

6.3.3 K2 の対格「を」の習得

次に、K2 の学習者の対格「を」の習得について述べる。表 5 は C-JAS における K2 の対格「を」の発話を時期ごとにまとめたものである(第 4 章表 4 を表 5 として再掲)。

表 5: C-JAS における韓国人日本語学習者 K2 の時期ごとの「を」の正用数と動詞

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	合計
K2	39	73	39	25	27	9	25	32	269
“「目的語＋を＋動詞」”の発話	25	54	35	23	22	7	21	29	216
「を」正用と共に起する動詞 ()内は時期ごとの発話回数	愛する(3)	諦める	合わせる	入れる	押す	感じる	入れる	興す	
	受ける(4)	受ける	言う	往復する	経験する	経験する	受け入れる	買う	
	教える	奪う	売る(2)	教える	出す	出す	追いかける	書く	
	覚える	選ぶ	選ぶ	買ってやる	使う(3)	立てる	思い出す	考える	
	買う(2)	覚える(2)	送る	触る	作る	とる	買う	聞く	
	かける(2)	買う(7)	落とす	吸う	手伝う	殴る	知る(2)	サポートする	
	コピーする	考える	書く	出す(2)	述べる	述べる	立てる	頼む	
	する(2)	感じる(3)	組み合わせる(2)	つける(5)	忘れる		連れる	使う(2)	
	卒業する	完成させる	信じる	解く			狙う	つく	
	作る	聞く	推薦する(2)	走る			除く	作り変える	
	飲む(2)	掃除する	捨てる(2)	褒める			必要とする	作る(2)	
	勉強する(3)	食べる	尊重する	持つ(2)			真似する	付ける	
	見る	作る(2)	出す	呼ぶ			利用する	悩む	
	休む	つける	楽しむ				分ける	ばかにする	
		伝える	作る(3)				忘れる	守る	
		出る	つける					回す	
		撮る	直す					見る(5)	
		習う	ばかにする					持つ(3)	
		飲む(2)	率いる						
		払う	引っ張る						
		引く	広げる(2)						
		勉強する	学ぶ						
		見る(3)	見る						
		訳す	読む						
		やめる	利用する						
			わかる						
			渡る						
二項動詞に限定	20	32	33	16	9	5	12	24	151

K1 の分析と同様に、表 5 にリストされた二項動詞について、頻度と他動性の分析を行った。結果を表 6 に示す。

表 6 : C-JAS における K2 の「を＋動詞」の初出時期と他動性の値と動詞の頻度

初出時期	動詞	他動性 (10 点満点換算)	頻度	他動性	頻度
第 1 期	見る	5.2	141,739	高	高
	作る	6.6	50,137	高	高
	受ける	4.6	37,171	低	高
	買う	5.6	24,549	高	高
	飲む	6.1	19,749	高	高
	覚える	4.1	10,871	低	高
	愛する	6.3	5,919	高	低
	勉強する	4.1	3,340	低	低
	休む	4.7	3,317	低	低
	卒業する	4.4	1,829	低	低
	コピーする	4.4	913	低	低
第 2 期	考える	4.1	84,500	低	高
	出る	4.4	74,409	低	高
	聞く	5.0	55,020	高	高

第 2 期	食べる	6.1	30,988	高	高
	感じる	3.0	26,239	低	高
	選ぶ	5.3	13,378	高	高
	やめる	5.8	9,309	高	低
	撮る	6.3	5,842	高	低
	諦める	5.5	1,768	高	低
	習う	4.1	1,440	低	低
	掃除する	6.8	699	高	低
	訳す	5.5	319	高	低
第 3 期	言う	4.9	285,579	低	高
	わかる	4.7	81,524	低	高
	書く	7.9	36,923	高	高
	出す	3.4	33,519	低	高
	つける	4.1	28,306	低	高
	読む	5.1	20,142	高	高
	合わせる	5.5	14,503	高	高
	利用する	4.3	14,031	低	高
	送る	3.4	12,136	低	高
	信じる	6.4	9,460	高	低
	売る	5.0	9,005	高	低
	楽しむ	4.1	8,492	低	低
	学ぶ	5.2	6,866	高	低
	捨てる	5.9	6,457	高	低
	落とす	4.3	5,574	低	低
	渡る	4.7	5,412	低	低
	広げる	4.7	3,984	低	低
	引っ張る	4.9	2,604	低	低
	組み合わせる	5.5	1,760	高	低
	直す	6.1	1,698	高	低
	率いる	3.8	1,525	低	低
	尊重する	5.0	1,518	高	低
	推薦する	6.5	357	高	低
第 4 期	持つ	3.8	78,996	低	高
	呼ぶ	7.3	25,996	高	高
	走る	5.2	13,431	高	高
	吸う	5.5	3,618	高	低
	褒める	5.8	2,508	高	低
	解く	6.0	2,026	高	低
	触る	5.7	1,755	高	低
	往復する	5.7	428	高	低
第 5 期	使う	5.0	52,857	高	高
	忘れる	5.5	13,456	高	高
	述べる	4.1	11,851	低	高
	押す	6.0	6,738	高	低
	経験する	5.2	2,418	高	低
	手伝う	6.1	1,838	高	低
第 6 期	立てる	3.4	7,570	低	低

第 6 期	殴る	8.0	1,828	高	低
第 7 期	知る	4.4	56,618	低	高
	除く	5.2	8,808	高	低
	思い出す	3.4	7,876	低	低
	受け入れる	5.3	4,258	高	低
	狙う	4.4	3,720	低	低
	追いかける	5.0	1,623	高	低
	真似する	5.2	434	高	低
第 8 期	頼む	5.3	81,524	高	高
	つく	4.7	40,242	低	高
	守る	5.6	10,881	高	高
	悩む	4.1	4,479	低	低
	回す	5.8	4,100	高	低
	サポートする	5.2	642	高	低
	興す	6.9	225	高	低

(1a)「他動性：高，頻度：高」は，予測通り第 1 期という学習のかなり初期から見られ，習得が易いことが示唆される．一方で，K1 の場合と同様に，(1d)「他動性：低，頻度：低」という特徴を持つ動詞(「勉強する」など)も初出時期が早い．これは，動詞そのものの頻度と他動性だけでは説明できない現象として残る．この類に属する動詞で K2 の学習者の第 1 期および第 2 期に発話されているものを挙げると，「勉強する」，「休む」，「卒業する」，「コピーする」，「習う」であり，これらは全て授業を含む学校生活に関わる動詞であると言える．K1 の学習者と同様に，学習者にとって身近でよく馴染んでいる動詞であることが習得が早い要因になっていると考えられる．

K2 の学習者は，(1b)「他動性：高，頻度：低」の動詞と (1c)「他動性：低，頻度：高」の動詞のどちらも学習の初期の段階で初出していることがわかる．K2 の学習者は (1b), (1c)のどちらも同じ時期に初出しており，どちらが影響しているか明確ではない．ただし，第 1 期に初出した(1c)「他動性：低，頻度：高」の動詞には，「受ける」，「覚える」があるが，これらの動詞についても学習と関連しているという意味で馴染み度が高い動詞であると考えられる．

6.3.4 K2 の与格「に」の習得

次に，K2 の与格「に」の習得について見る．表 7 は，C-JAS における K2 の「に＋動詞」の初出時期と他動性の値および各動詞の頻度を示したリストである．

表 7 : C-JAS における K2 の「に＋動詞」の初出時期と他動性の値と動詞の頻度

初出時期	動詞	他動性 (10 点満 点換算)	頻度	他動性	頻度
第 1 期	来る	6.3	52,290	高	高
	通学する	6.1	241	高	低
	行く	5.3	60,396	高	高
	帰る	5.3	19,917	高	高
	入る	4.7	57,410	低	高
	出す	4.4	33,519	低	高
	旅行する	4.4	545	低	低
	いる	2.5	95,901	低	高
	なる	2.2	484,861	低	高
	ある	1.9	479,785	低	高
第 2 期	感謝する	5.2	1,925	高	低
	住む	3.4	10,919	低	高
	出る	1.9	74,409	低	高
第 3 期	電話する	5.5	2,323	高	低
	似る	2.4	8,855	低	低
第 4 期	着く	6.1	4,584	高	低
	くつつく	4.9	1,066	低	低
	通う	4.1	4,230	低	低
	上がる	3.1	8,162	低	低
	遅れる	2.5	3,352	低	低
	合う	2.4	6,559	低	低
	困る	2.2	9,085	低	低
	落ちる	1.3	9,138	低	低
第 5 期	はまる	3.4	1,726	低	低
第 6 期	戻る	4.1	17,540	低	高
	届く	4.0	6,725	低	低
	負ける	3.6	4,455	低	低
	遭う	2.8	1,367	低	低
第 7 期	会う	6.4	13,488	高	高
	集まる	3.8	6,179	低	低
	限る	3.8	6,094	低	低
第 8 期	勝つ	5.7	4,476	高	低
	就職する	5.0	956	高	低
	反射する	3.1	427	低	低
	慣れる	2.8	4,148	低	低
	載る	2.5	8,855	低	低

「に」の場合、(1a)「他動性：高、頻度：高」の類に分類される動詞は少ないが、(1a)は、予測通り第 1 期にみられ、習得が易しいことを示唆する。

また、K1 と同様に、(1d)「他動性：低、頻度：低」については、いくつかの動詞を除

いて、学習時期の後半に初出する傾向があることがわかる。すなわち、(1d)については「に」の場合も習得が難しいことを示唆している。

「に」の性質と初出時期という観点から結果を見ると、「なる」、「行く」などの「に」は、Sadakane & Koizumi(1995)の分析では、「コンピュータの“に”」や「Goal」を表す後置詞に分類されるものであり、本研究で対象としている与格の「に」とは異なっている。二項動詞の目的語を標示する「に」、すなわち、「対象」を表す与格「に」は、第2期の「感謝する」、第3期の「電話する」、「似る」があるが、このような「に」は第1期には見られず、K2の学習者でも対格「を」よりも遅いということが確認された。二項動詞の目的語を標示する「に」に限定すると、第2期の「感謝する」は(1b)に分類されるので、他動性が高い方が習得しやすいことを示唆している。

6.3.5 K3の対格「を」の習得

次に、K3の学習者の対格「を」の習得について述べる。表8はC-JASにおけるK3の対格「を」の発話を時期ごとにまとめたものである(第4章表5を表8として再掲)。

表 8 : C-JAS における韓国人日本語学習者 K3 の時期ごとの「を」の正用数と動詞

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期	合計
K3	3	11	27	22	48	50	35	27	223
“「目的語+を」動詞”の発話	2	9	20	20	45	40	31	25	192
「を」正用と共に起する動詞 ()内は時期ごとの発話回数	歩く	受ける(2)	行く	預かる	歩く	あげる	歩く	あげる	
	かける	使う(3)	送る	売る	言う	洗う(2)	頂く	集める	
		手伝う	かける(2)	教える	売(2)	入れる	入れる	疑う	
			聞く(2)	書く(4)	延長する	言われる	産む	買う	
			くれる	信じる	書く	産む	隠す	書く(3)	
			叩く	吸う	かける(2)	買う(2)	かぶる	知る	
			使う(2)	作る(2)	通う	殺す	聞かれる	吸う(3)	
			勉強する	習う(2)	切る(4)	信じる	着る	楽しむ	
			親に行く	飲む	壊す	過ごす	殺す	出る	
			見る	話す	探す	捨てる	閉める	取る(2)	
			儲ける	払う	させる(2)	使う(2)	出す	飲む	
				やめる	調べる(2)	作る(3)	食べる(3)	見せる	
				読む	チェックする	つける(4)	作る	見る	
					使う(4)	連れて行く	取る	持つ	
					出る	連れる	長くする	求める	
					回す	名乗る	殴る(2)	やめる	
					見る(3)	守る	待つ(2)		
					目指す	見る(3)	守る(3)		
					持つ	持つ	見る		
					もらう	読む(2)	持つ		
					呼ぶ(2)		求める		
					読む(4)		安くする		
							茹でる		
二項動詞に限定	2	6	9	14	34	28	24	19	136

K1 と同様に、表 8 にリストされた二項動詞について、頻度と他動性の分析を行った。
結果を表 9 に示す。

表 9: C-JAS における K3 の「を+動詞」の初出時期と他動性の値と動詞の頻度

初出時期	動詞	他動性	頻度	他動性	頻度
第 1 期	かける	7.1	25,563	高	高
	歩く	6.0	15,655	高	高
第 2 期	使う	5.3	52,857	高	高
	受ける	4.3	37,171	低	高
	手伝う	4.4	1,838	低	低
第 3 期	見る	4.9	141,739	低	高
	行く	6.3	60,396	高	高
	聞く	5.0	55,020	高	高
	叩く	8.5	4,816	高	低
	勉強する	4.1	3,340	低	低
	儲ける	4.4	613	低	低
第 4 期	作る	6.8	50,137	高	高
	書く	6.8	36,923	高	高

	読む	5.1	20,142	高	高
	飲む	5.8	19,749	高	高
	やめる	5.6	9,309	高	低
	払う	5.6	6,694	高	低
	吸う	5.8	3,618	高	低
	習う	4.1	1,440	低	低
第 5 期	言う	5.0	285579	高	高
	持つ	3.4	78,996	低	高
	出る	5.0	74,409	高	高
	呼ぶ	5.5	25,996	高	高
	切る	5.0	13,075	高	高
	探す	4.7	10,603	低	高
	調べる	4.9	10,538	低	高
	目指す	3.8	5,958	低	低
	通う	5.8	4,230	高	低
	チェックする	5.8	2,622	高	低
	壊す	4.7	1,676	低	低
	延長する	5.0	799	高	低
第 6 期	入れる	5.6	34,570	高	高
	つける	5.0	28306	高	高
	買う	5.5	24,549	高	高
	守る	6.9	10,881	高	高
	信じる	5.8	9,460	高	低
	殺す	8.5	9,089	高	低
	捨てる	7.1	6,457	高	低
	連れる	6.7	6233	高	低
	過ごす	4.1	5,960	低	低
	産む	7.9	4499	高	低
	洗う	7.1	4,288	高	低
	名乗る	5.8	1,413	高	低
第 7 期	食べる	5.5	30,988	高	高
	求める	3.4	19,233	低	高
	取る	6.5	18,027	高	高
	待つ	5.4	15,455	高	高
	着る	6.8	7,800	高	低
	隠す	7.7	5,244	高	低
	かぶる	7.1	2,648	高	低
	茹でる	6.1	2,508	高	低
	殴る	8.5	1,828	高	低
	閉める	6.8	1,515	高	低
第 8 期	知る	5.6	56,618	高	高
	楽しむ	4.1	8,492	低	低
	集める	4.6	6,278	低	低
	疑う	6.6	2,829	高	低

K3 の学習者も(1a)「他動性：高，頻度：高」のグループの動詞から発話されており，この特徴を持つ動詞は，習得が易しいことが示唆される．第二期に発話されている他動

性の値が低い「受ける」は「試験を受ける」のような学生に馴染み度が高い動詞であるという理由が考えられる。

6.3.6 K3 の与格「に」の習得

次に、K3 の与格「に」の習得について見る。表 10 は、C-JAS における K3 の「に＋動詞」の初出時期と他動性の値および各動詞の頻度を示したリストである。

表 10: C-JAS における K3 の「に＋動詞」の初出時期と他動性の値と動詞の頻度

初出時期	動詞	他動性 (10 点満点換算)	頻度	他動性	頻度
第 1 期	行く	5.3	60,396	高	高
第 2 期	する	3.4	601,911	低	高
	なる	4.4	484,861	低	高
	ある	1.9	479,785	低	高
	いる	2.2	95,901	低	高
	出る	5.0	74,409	高	高
	来る	5.9	52,290	高	高
	帰る	5.9	19,917	高	高
	生まれる	3.1	13,877	低	高
第 3 期	引越す	5.9	918	高	低
	入る	5.3	57,410	高	高
	落ちる	2.5	9,138	低	低
	出かける	5.0	6,463	高	低
	怒る	5.6	4,600	高	低
	電話する	5.8	2,323	高	低
	勤める	4.1	1,866	低	低
第 4 期	合格する	4.4	865	低	低
	おる	2.5	17,227	低	高
	住む	3.8	10,919	低	高
第 5 期	座る	5.6	8,732	高	低
	残る	2.2	14,973	低	高
	合う	1.9	6,559	低	低
	通う	5.3	4,230	高	低
	寄る	6.3	2,646	高	低
第 6 期	留学する	5.3	539	高	低
	会う	5.1	13,488	高	高
	付き合う	4.8	5,131	低	低
	編入する	4.7	200	低	低
第 7 期	戻る	6.3	17,540	高	高
	当たる	7.1	10,427	高	高
	慣れる	2.5	4,148	低	低
	分散する	2.5	494	低	低

第 8 期	乗る	6.1	13,307	高	高
	泊まる	4.6	2,009	低	低
	ニコニコする	6.0	173	高	低

K3 の学習者においても(1a)「他動性：高，頻度：高」は易しいことが確認された。また，他動性が低い動詞は，頻度が高いものから習得されている可能性が示唆された。

「頻度：高」のほうが学習初期に表れており，頻度が習得と関わっていることが示唆された。

「に」の性質と初出時期という観点から結果を見ると，「対象」を表す「に」は 3 期以降であり，目的語を標示する対格よりも与格の方が難しいことがわかる。

6.4 まとめ

本章では，他動性と動詞の頻度という 2 つの要因がどのように習得に関わっているか分析を行った。

対格「を」を取る動詞は，(1a)「他動性：高，頻度：高」のグループから発話される傾向があり，このグループの動詞は予測通り習得が易しいことが示唆された。一方，学習の比較的初期の段階でも，(1d)「他動性：低，頻度：低」の類に属する動詞である「勉強する」などの動詞は正しく発話できていることがわかった。しかし，この結果は，他動性と動詞の頻度という要因だけでは説明できない現象として残った。この現象は，他動性と頻度に加えて，馴染み度などの要因を考慮する必要性を示唆するものと考えられる。

一方，「に＋動詞」の正用の初出時期（習得のしやすさ）については，他動性がある程度低くなると他動性よりも頻度が影響することを示唆した。

第 7 章 他動性卓越の観点から見た学習困難度の考察

7.1 はじめに

6 章では、他動性と頻度に基づく仮説の予測が経験的にどのように裏付けられるかを韓国人日本語学習者のコーパスデータの分析を用いて考察した。しかし、4 章で考察した有標性の仮説と他動性の仮説との関係については十分に論じていない。

本章では、近年の類型論的な他動性のコード化のデータベースに基づく研究 (Haspelmath, 2015) を概観する。Haspelmath(2015)の「他動性卓越(transitivity prominence)」の枠組みを用いることによって、3 章で論じた目的語の格標識の有標性という概念を他動性の研究の一部として取り込むことができることを示し、目的語の格標識の学習困難度についての有標性に基づく仮説と他動性に基づく仮説を統合することを試みる。その上で、パイロット的な試みとして学習者コーパスの分析を行う。

7.2 他動性卓越(transitivity prominence)

まず、本節では、Haspelmath(2015)の「他動性卓越(transitivity prominence)」の概念について紹介し、この概念を用いることによってこれまで論じてきた格標識の類型論的有標性の研究と他動性の研究が統合できることを説明する。

Haspelmath(2015: 131)は、「言語には、多数の他動詞があること、あるいは典型的な二項動詞は他動詞であるということさえ、しばしば当然のこととされている」が、「他動性をコード化(transitive encoding)する範囲—言い換えると、他動性卓越(transitivity prominence)の程度は言語によって異なるということがわかっている」と述べている。Haspelmath(2015: 131)によると、ここでの他動性は、あくまで「他動性のコード化」のことであり、意味的な概念としての他動性とは区別される。

例えば、英語とドイツ語における他動性のコード化の違いについて、Haspelmath(2015: 131)は、Hawkins(1986)の(1)-(2)のような例文を引用して、下のよう

(1) a. English He_{NOM} helped her_{ACC}.

 b. German Er_{NOM} half ihr_{DAT}.

(2) a. English They_{NOM} followed them_{ACC}.

 b. German Si_{NOM} folgten ihnen_{ACC}.

Haspelmath(2015: 131)によると、Hawkins(1986)は、「英語とドイツ語の間のいくつかの体系的な対照性、中でも、英語には他動詞を用いるかなり強い傾向があること」を強調した。すなわち、(1)、(2)が示しているように、「help や follow のような動詞は、英語では他動詞的にコード化されるが、ドイツ語では(対格というよりは)与格で助けられる人や後をつけられる人の項をコード化する」のである。

しかし、一方で、Haspelmath(2015: 131)は、他動性卓越に関して、「世界中の言語で典型的な状況がどのようになっているかはっきりしていない」という問題を指摘している。さらに、Haspelmath(2015: 132)は、「Tsunoda(1985)や Malchukov(2005)など、異なる言語で非他動詞的にコード化される傾向がある種類の動詞の意味に関する一般化を述べようとする類型論的な研究は行われてきたが、(中略)他動性卓越の観点からはあまり分類されてこなかった」ということを指摘している。

そこで、Haspelmath(2015)では、Valency Patterns Leipzig(ValPaL) database (Hartmann et al. (2013))というデータベースを用いた他動性卓越についての調査に基づいて、「世界中の言語が動詞的語彙で他動性のコード化をどの程度使用する傾向があるかの最初の数量化」(Haspelmath2015:132)を行った。Valency Patterns Leipzig(ValPaL) database(Hartmann et al. (2013))は、Haspelmath(2015: 133)によると、世界各地の 36 言語のデータからなる。ValPaL の言語のリストは表 1 の通りである。

表 1: ValPaL の 36 の言語(Haspelmath(2015: 133))

言語	語族	地域
Mandinka Nllng Yoruba, Emai Modern Standard Arabic	Mande Tuu Benue-Congo Afro-Asiatic	アフリカ
Eastern Armenian, German, English, Icelandic, Italian, Russian Bezhta Chintang, Mandarin Chinese Ket Ainu Even, Evenki Korean Standard Japanese, Mitsukaido Japanese, Hokkaido Japanese	Indo-European Nakh-Daghestanian Tibeto-Burman Yeniseian Ainu Tungusic Korean Japanese	ユーラシア
Sri Lanka Malay, Jakarta Indonesian, Xârâcùù, Balinese Nen	Austronesian Morehead-Wasur	パプネシア
Jaminjung	Mirndi	オーストラリア
Sliammonn Ojibwe Hoocąk Yaqui Zenzontepec Chatino Yucatec Maya	Salishan Algonquian Siouan Uto-Aztecan Otomanguean Mayan	北アメリカ
Bora Mapudungun	Boran Mapudungun	南アメリカ

Haspelmath(2015: 134)によると, ValPaL では, 結合価の情報のある 80 の動詞のデータセットが利用可能であり, 個々の動詞のデータセットの比較が可能である. すなわち, 本研究が対象とする目的語の格標示について, 類型論的な他動詞のコード化の割合を調査することが可能である. また, データベースはオンラインで公開されている (<http://valpal.info/>). 80 の動詞のリストは表 2 の通りである.

表 2: ValPaL の 80 の動詞の意味(Haspelmath(2015: 135)に基づく¹⁴⁸⁾)

EAT	MEET	PEEL	RUN	ROLL
HUG	TALK	HIDE	SIT	SINK
LOOK AT	ASK FOR	SHOW	SIT DOWN	BURN
SEE	SHOUT AT	GIVE	JUMP	BE DRY
SMELL	TELL	SEND	SING	RAIN
FEAR	SAY	CARRY	GO	BE
FRIGHTEN	NAME	THROW	LEAVE	HUNTER
LIKE	BUILD	TIE	LIVE	GRIND
KNOW	BREAK	PUT	LAUGH	WIPE
THINK	KILL	POUR	SCREAM	DIG
SEARCH FOR	BEAT	COVER	FEEL PAIN	PUSH
WASH	HIT	FILL	FEEL COLD	BRING
DRESS	TOUCH	LOAD	DIE	STEAL
SHAVE	CUT	BLINK	PLAY	TEACH
HELP	TAKE	COUGH	BE SAD	HEAR
FOLLOW	TEAR	CLIMB	BE HUNGRY	COOK
				BOIL

Haspelmath(2015: 134)によると、ValPaL は、動詞を結合価の枠組み(コーディングの枠組み)で分類しており、項をコード化する仕組みとして「**flags**(格標識と接置詞)」、「**index-sets**(人称の数、相互参照の標識)」の 2 つを考慮に入れている。しかし、Haspelmath(2015: 136)は、「コード化の情報(格標識や接置詞のような **flags** や主語の相互参照のような **index-sets**)は言語に特有のものなので、通言語的に結合価の情報を比べられない」という問題点があることを指摘している。そこで、Haspelmath(2015: 136)は、典型的な他動詞‘break’を出発点として、**break** に見られるコード化に基づいて他動性のコード化を次のように定義した¹⁴⁹。

¹⁴⁸ Haspelmath(2015: 135)では 80 の動詞のリストとあるが、75 しか載っておらず、JUMP が 2 つ重なっていた。おそらく間違いであると思われたため、ValPaL の言語情報および Haspelmath(2015: 143)の表を参照し、それらを基に 80 の動詞をリストした。

¹⁴⁹ Haspelmath(2015: 136)は、他動性卓越の度合いは、段階のある他動性の概念(例えば Hopper and Thompson(1980))では定義できないと述べている。つまり、ここでの他動性は、なんらかの方法(格標識や接置詞あるいは人称の数や相互参照)で他動性がコード化されているかどうかであり、段階性はない。Haspelmath(2015: 137)は、「他動性の(3)の定義は先行研究における『他動詞』という術語の実際の使用の大部分に十分に即していると私には思われる」と述べ、「Hopper and Thompson(1980)の段階的で複数の要因からなる他動性の見方は広く引用されているけれども、『死ぬ』という動詞が完了なので『輝く』という動詞よりもより他動詞的であるという言語学者はほとんどいないだろう」と論じている。そして、Haspelmath(2015: 137)は、「実際行われているところでは、他動性は項のコード化のことを言い、言語学者は動詞が‘break’と同じ方法でコード化されているなら、他動詞と呼ぶ」と述べている。

(3) もし A と P の項を持つなら、その動詞は他動的であると考えられる。A と P は
‘break’という動詞の微小役割(micro-role)として「壊す人」と「壊されるもの」の
ようにコード化された少なくとも 2 つの項を伴う動詞の項として定義される¹⁵⁰。

(Haspelmath2015: 136)

(3)の定義を用いることで、格標識や接置詞を持たない言語であっても「‘break’のよう
な典型的な動詞のコード化を見ることによって異なる種類の言語を比べられる」と
Haspelmath(2015: 136)は述べている¹⁵¹。

さらに、(3)の定義について、Haspelmath(2015: 136-137)は、Hoocak 語と Even 語
の 2 つの例を示し、どのような場合に他動性のコード化があるとみなせるのか説明して
いる。以下では、Haspelmath(2015: 136-137)で取り上げられた例を紹介する。

まず、Haspelmath(2015: 136)は、Hoocak 語には、「格標識や接置詞はなく、類型論
的に Bora 語やアイスランド語のような言語とは異なっている。それでも、‘break’のよ
うな典型的な動詞のコード化を見ることによって異なる種類の言語とも比べられる」と
説明している。

¹⁵⁰ 筆者による訳である。A は Agent(動作主)、P は Patient(被動者)である。
Haspelmath(2015: 137)は、A と P について、「A や P は項のタイプであり、『壊す人』や
『壊される物』という微小役割(micro-role)のコード化(flag や index)に関わるものとして
定義される」と述べている。それぞれの動詞の意味と結びついている「1 セットの動詞固
有の微小役割(a set of verb-specific micro-roles)」は「潜在的に動詞の項(arguments of
verbs)に対応する」と考えられている(Haspelmath 2015:134)。

¹⁵¹ Blasi(2015) は、Haspelmath(2015)の研究を統計的な観点から考察した。
Haspelmath(2015)が break という動詞を他動詞の構造を定義する基準として選んだこと
について、サンプルの二項動詞を用いてクラスター検出を行い、動詞の類似性を分析した。
Blasi(2015: 149-150)は、「動詞の類似性の分析は、break, kill, cut やその他の典型的な他動
詞が一部となっているようなクラスターが存在することを示唆した」と述べている。また、
Blasi(2015: 151-152)は、「優れた代表となる動詞は、可能な限り多くの動詞に典型的に似て
いることになる」と述べ、「最も良い候補は、break, beat, build, grind の順で高い」ことを
明らかにし、物差しとして break が選ばれることは十分な根拠があることを裏付けた。さ
らに、Blasi(2015: 151-152)は、break とサンプルの動詞との類似性の調査で、70%以上の
動詞が break と 80%かそれ以上類似しているという結果を示している。

(4) Hoocak 語

a. BREAK	<i>gišiš</i>	<1 2 und[2]. act[1].V>	
	breaker	1	act.V
	broken thing	2	und.V
b. LOOK AT	<i>horoğoc</i>	<1 2 und[2].act[1].V>	
	looker	1	act.V
	looked at entity	2	und.V

Hartmann(2013)

Haspelmath(2015: 136)は、「Hoocak 語では、‘break’の動詞 *gišiš* の壊す人の微小役割(micro-role)は、行為者の index-set によってコード化され、壊される物は受動者の index-set によってコード化される」と説明している。なお、(4)の<1 2 und[2]. act[1].V>は、このコーディングのフレームを要約したものである。

さらに、Haspelmath(2015: 136)は、「同じコード化を用いる 2 つの項(A と P)を持つ全ての動詞は、他動詞としてみなされる」と説明している。すなわち、(4)の a と b は同じコード化を用いているため、「見る」にあたる‘*horoğoc*’は、「Hoocak 語では他動性のコード化をしている動詞としてみなされる」のである。

次に、もう 1 つの例として Haspelmath(2015: 137)は、格標識を持つ Even 語の例を挙げている。

(5) Even 語

a. BREAK	<i>čelgeł</i>	<1-nom 2-acc 3-instr V.subj[1]>	
	breaker	1	1-nom & V.subj
	broken thing	2	2-acc
	breaking instrument	3	3-instr
b. HELP	<i>bele</i>	<1-nom 2-dat V.subj>	
	helper	1-nom & V.subj	
	helpee	2-dat	(Malchukov 2013)

(5)で示されたように、Haspelmath(2015: 137)は、Even 語の例について「*čelgeł*『壊す』という動詞は、壊す人に主格と subject indexing でコード化することが求め

られ、壊されるものは対格でコード化されることが求められる。さらに、具格の項を持つこともできるので、コード化のフレームは、<1-nom 2-acc 3-instr V.subj[1]>となる」と説明している¹⁵²。一方、help にあたる *bele* について、Haspelmath(2015: 137) は、「2 つの項を持つが、2 つ目の項は与格でコード化されているため、P の項ではない。それゆえ、この動詞は、他動詞として考えない」と述べている。

このように、Haspelmath(2015: 137)は、「普遍的あるいは通言語的なカテゴリーや特性を想定することを必要とせずに、比較に基づく概念として他動性のコード化を定義できる」と論じている。

この定義を用いて、Haspelmath(2015)は、「サンプルの 36 の言語はどのように他動性卓越を示すのか」、そして「サンプルの 80 の動詞はどれくらい他動性卓越を示すのか」という 2 つの観点から他動性卓越について調査した。

本研究では、言語間の他動性卓越の度合いについては直接対象とはしていないため、動詞の他動性卓越についての結果についてのみ説明する¹⁵³。

表 3 は、他動性卓越によって順位付けられた動詞の表である。Haspelmath(2015: 143) は、表 3 に示された結果は、「非量的研究の方法に基づく初期の仮説に大まかに対応している」と述べている。

¹⁵² ただし、Haspelmath(2015: 137)は、「具格の句を項としてみなすか付加語(adjunct)としてみなすかは他動性の定義には無関係である」と述べている。Haspelmath(2015: 137)によると、あくまで他動性の定義に関係するのは、「壊す人と壊される物のコード化」である。

¹⁵³ ここでは 36 の言語についての Haspelmath(2015: 139)による調査結果のうち、日本語と韓国語についてだけ取り上げる。それによると、他動性卓越の度合いは、標準日本語は 61%、水海道(茨城県南西部)の日本語は 58%、北海道の日本語は 58%、韓国語は 58%であった。この割合は、サンプルの動詞について他動詞的なコード化をする割合を示している。これまで見てきたように、韓国語の方が他動詞的なコード化をする動詞が多いという直観的な印象があるが、Haspelmath(2015)では、個別言語での分析については論じていないため、それについては、これ以上論じない。ただ、Haspelmath(2015: 141-142)は、「ある言語が他動性卓越の特定の度合いを示す度合いを測るどんな試みにも見られる一つの問題がある」と述べ、「動詞の代表的なサンプルを選ぶ良い方法がなく、変異の全ての範囲を考慮に入れることはほとんど不可能である」という問題を指摘している。それゆえ、「数字を文字通り解釈すべきではない」と述べており、サンプルとして他の動詞を選んだ場合、異なる結果になるかもしれないことを示唆している。このことが日本語と韓国語の他動性卓越の割合に影響した可能性がある。

表 3: 他動性卓越によって順位付けられた ValPaL の動詞の意味(=他動詞的にコード化された動詞の割合)(Haspelmath(2015: 143))

BREAK	1.00	LIKE	.78
TEAR	1.00	TELL	.78
SHOW	1.00	FOLLOW	.74
BEAT	1.00	LOOK AT	.73
CUT	1.00	MEET	.70
TAKE	1.00	FEAR	.53
KILL	1.00	THINK	.52
HIT	1.00	CLIMB	.49
FRIGHTEN	.98	SHOUT AT	.45
GIVE	.98	LEAVE	.42
THROW	.98	SAY	.41
TIE	.98	TALK	.40
PUT	.98	SING	.38
FILL	.98	FEEL PAIN	.12
HIDE	.97	BLINK	.11
LOAD	.96	PLAY	.10
PEEL	.96	RUN	.05
ASK FOR	.95	SIT	.05
CARRY	.95	GO	.05
COVER	.95	LIVE	.05
POUR	.95	SIT DOWN	.03
WASH	.94	LAUGH	.03
SHAVE	.93	SCREAM	.03
SEE	.93	SINK (intr.)	.03
SEND	.93	COUGH	.0
BUILD	.93	JUMP	.0
EAT	.93	FEEL COLD	.0
DRESS	.92	DIE	.0
HUG	.90	BE SAD	.0
SEARCH FOR	.88	BE HUNGRY	.0
KNOW	.88	ROLL (intr.)	.0
TOUCH	.84	BURN (intr.)	.0
NAME	.80	BE DRY	.0
HELP	.78	RAIN	.0
SMELL	.78	BE A HUNTER	.0

5 章で既に説明したが, Tsunoda(1985 : 388)は世界の諸言語の二項述語の格枠組みを調査し, 二項述語の階層を提案した. Haspelmath(2015: 142)は, Tsunoda の階層を簡略化した(6)のような動詞の意味の階層を引用し, 自身の研究結果との比較を行っている.

(6) direct effect > perception > pursuit > cognition > emotion¹⁵⁴

BREAK > HIT > SEE > LOOK SEARCH KNOW LIKE

(6)について Haspelmath(2015: 142)は、「これは角田によって含意的な階層と見なされた。なぜなら、角田はより多くの言語を調査しておらず、動詞の意味の他動性卓越を算出していなかったからである」と述べている。実際に、Tsunoda(2015: 1606)は、二項述語階層の限界について、「実際上の問題」と「理論的な問題」の2つを指摘し、「二項述語階層は非常に少ない数の動詞/形容詞のタイプしか扱っていない」という狭さの問題があると論じている。Tsunoda(2015: 1606)は、その理由の1つについて、Tsunoda(1981)の執筆中、「能格言語」のかかなりの数の文法や論文を参照したが、個々の動詞の格枠組みについての体系的な情報は得られず、非常に少数の文例から収集したことが記述されている。その後、Tsunoda(1985)では、述語のタイプとして「ability」を二項述語階層に1つだけ追加でき、それは「対格言語」である英語と日本語のデータに基づいて確立されたと述べている。これは、二項述語階層において、対象とする述語のタイプを増やし、より多くの言語を調査することによって、さらに二項述語階層をより強固な経験的証拠に基づく階層にできることを示唆している。

Haspelmath(2015: 142)は、ValPaL の他動性卓越の調査結果と Tsunoda(1985)のスケールを次のように比較することができると述べている。表 3 の太字の部分の動詞は Tsunoda(1985)の(6)の代表的な動詞の例であり、その他動性卓越の数値を(7)で併記している。

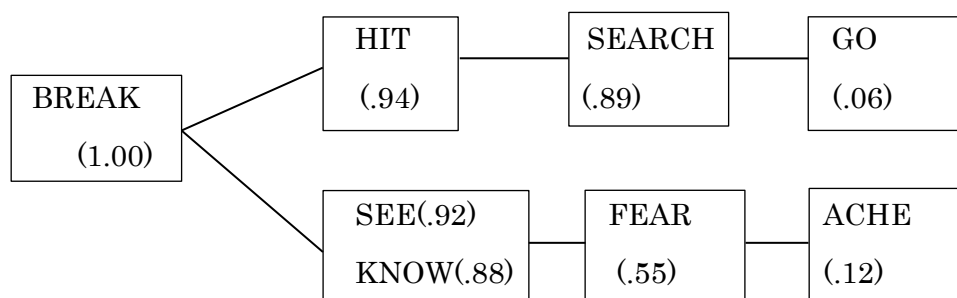
¹⁵⁴ 厳密には、Tsunoda(1985: 388)の二項述語階層は、Direct effect on patient> Perception>Pursuit>knowledge>Feeling>Relationship>Ability であるが、ここでは、Haspelmath(2015: 142)の記述を引用した。

(7) Tsunoda	ValPaL に基づく他動性卓越
BREAK	1.00
HIT	1.00
SEE	.93
LOOK AT	.73
SEARCH	.88
KNOW	.88
LIKE	.78

(7)の数値は、Tsunoda の順位付けと Haspelmath(2015)による ValPaL の調査結果が大まかに一致していることを示している。Haspelmath(2015: 142)は、2 つの間で異なっているのは、LOOK AT の位置についてのみであると述べている。

Haspelmath(2015: 142)は、その理由について、「Tsunoda は彼のスケールに意味的な理論的根拠を求めたからである」と述べ、一方で Haspelmath の他動性卓越の順位付けは「物理的影響動詞はスケールで非常に高い傾向を示すという明白な一般化を除いては明確な意味的なグループ分けを作り出していない」と述べている。さらに、Haspelmath(2015: 142-144)によると、この調査の結果は、「角田の 1 次元のスケールを 2 つの異なるスケールに分けた Malchukov(2005)の提案も広い意味で確証している」と述べている。Haspelmath(2015: 142)は、Malchukov の提案について、「hit’や’search’のような活動の意味は、‘see’, ‘know’, ‘like’のような経験の意味とは異なる意味的な次元にある」とまとめている。これは、Haspelmath(2015: 144)によって図 1 のようにまとめられている。

図 1: Malchukov の動詞の意味の二股のスケール



Haspelmath(2015: 144)は、Tsunoda や Malchukov の研究は「含意的なスケールの観点から組み立てられた」ことを指摘しながら、自身の研究では、「純粋に量的に他動性を研究し、break, hit, see, search for, know, like, look at の順で他動性卓越が減少することを発見した」と要約している。

ここまで Haspelmath(2015)による他動性卓越について説明し、その度合い、すなわち世界の様々な言語において他動性をコード化する動詞の割合が、Tsunoda(1985)のスケールと大部分が一致していることを示した。類型論的に調査された他動詞的なコード化を調査した研究は、ある個別言語がどの程度他動性を形態的に表すのかや、個別の動詞が他動詞としてコード化される度合いに関して通言語的な尺度を与えてくれる。

既に述べたように、他動性には、角田(1991/2009)が述べていたように、意味的側面と形態的側面の2つの側面がある。6章では、意味的な側面に関しては、角田(1991/2009)および Hopper and Thompson(1980)に基づいて調査をした結果を示した。一方、他動性の形態的側面は、5章の(9)で示した角田(1991/2009: 81-83)の①「が+を」構文を取る、②直接受動文にできる、③間接受動文にできる、④再帰文にできる、⑤相互文にできるという5つの基準に基づいて調査をした。さらに、個々の動詞について、有標性を頻度に置き換えて、「NINJAL-LWP for BCCWJ」における頻度を調査し、これらに基づいて他動性仮説の検討を行った。

2章及び3章で示した格標示の有標性の概念は、他動性の形態的側面の一部として考えることができる。以下では、この結果に基づいて、格標示の有標性と他動性の形態的側面は、本節で概観した Haspelmath(2015)の通言語的な他動性卓越の度合いの観点から統合して再分析することができることを示す。

まず、2章および3章で示した格の有標性は、頻度に基づいて特徴付けられることを示したが、Haspelmath(2015)の他動性卓越の概念に基づくと、対格言語の場合、対格が用いられるかどうかで他動性卓越が決まる。すなわち、格の有標性は、形態的に示されるかどうかで特徴付けられ、それは他動性の形態的側面の一部である「が-を」の格枠組みを取ることに同じことである。さらに、Haspelmath(2015)は、他動性のコード化について類型論的な観点から量的に調査したが、これはすなわち、2章で論じた Haspelmath(2006)の有標性の議論のうち、「類型論的な含意あるいは通言語的な珍しさとしての有標性」に該当する。Haspelmath(2006: 65)は、これは「類型論的含意」あるいは「通言語的な珍しさ」に置き換えられると述べている。このように有標性を定義し

なおすことによって、有標性を他動性卓越の度合いに統合することができる。次節では、このような考え方に基づいて、他動性の意味的側面と形態的側面のどちらがより学習困難度に重要な要因となっているのかを明らかにするための仮説を提案する。

7.3 他動性卓越に基づく仮説と調査方法

本節では、まず、Haspelmath(2015)の他動性卓越の考え方に基づいて、他動性と格標示の学習困難度の関係についての仮説を提案する。そして、次に、この仮説が格標示の学習困難度に対してどのような予測をするのかについて論じる。

これまで述べてきた他動性卓越の概念に基づいて、他動性に関する 2 つの側面が格標示の習得に影響を与えている可能性を考慮に入れて、この 2 つを統合した格標示の学習困難度の仮説(8)を提案する。

(8) 他動性卓越に基づく学習困難度の仮説

(a)もし他動性の形態的なコード化(他動性卓越)が習得に影響しているなら、類型的に他動詞としてコード化される度合いが高い文/節の格標示ほど習得しやすい。

(b)もし他動性の意味的な側面(Hopper and Thompson(1980))の意味的なパラメータが影響しているなら、高他動性のパラメータに多く当てはまる文/節の格標示ほど習得しやすい。

以下では、(8)について韓国人日本語学習者の格の習得について考察を行う。(8a)は 4 章で、(8b)は、6 章で分析結果を説明したが、ここでは、(8)の仮説のもとではそれらの結果がより詳細に分析できることを示す。調査の方法は次の通りである。

国立国語研究所のプロジェクトによる日本語学習者の縦断的な発話コーパスである「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)」を用いて調査を行う。韓国語母語話者 3 名の 3 年間の発話を対象とする。具体的な方法は次の通りである。

まず、Haspelmath(2015)が ValPaL で調査した動詞のうち、日本語で「主格 - 対格」の格枠組みを取る動詞、「主格 - 与格」を取る動詞、「主格 (具格) 対格」を取る動詞に

限定して、それぞれの動詞について Haspelmath(2015)による他動性卓越の割合を見る。この値は他動性の形態的側面に関する類型論的有標性を示すものと考えられる。同時に、Hopper and Thompson(1980)の他動性のパラメータを用いてそれぞれの動詞の他動性の意味的な側面の分析を行う。4章で調査・分析した格標示の類型論的有標性の概念も6章で他動性を決めるパラメータの一部として考察していた角田(1991/2009)の形態的側面についても、Haspelmath の他動性卓越の概念の中に、より洗練された形で組み込まれるので、他動性の形態的側面と意味的側面を明確に分離された形で述べることができ、この2つの特徴のどちらが学習困難度に影響を与えているかをより明確に調べることができる。

まず、ValPaL で標準日本語の格枠組みのページ(Kishimoto and Kageyama(2013))を参照し、対象となる動詞をリストした¹⁵⁵。(9)に示す。

(9) Kishimoto and Kageyama(2013)による ValPaL の標準日本語の動詞と格枠組み

(a) 1-nom 2-acc V の格枠組み

CLIMB(のぼる), COOK(料理する), DIG(掘る), EAT(食べる), FEAR(怖がる),
FRIGHTEN(怖がらせる), GRIND(挽く), HEAR(聞く), HELP(手伝う),
HIDE(隠す), HUG(抱きしめる), KNOW(知る), LEAVE(去る), LIKE(気に入る),
LOOK AT(見る), PEEL(剥く), PUSH(押す), SEARCH FOR(探す),
SHAVE(a body part/person)(剃る), SING(歌う), TEAR(破く), THINK(考える),
TOUCH(触る), WASH(洗う), WIPE(ふき取る)

(b) 1-nom (2-instr) 3-acc V の格枠組み

BEAT(叩く), BREAK(壊す), BUILD(建てる), COVER(包む), CUT(切る),
HIT(叩く), KILL(殺す)

(c) 1-nom 2-dat V の格枠組み

MEET(会う)

本研究では、二項動詞の目的語を取る動詞を対象とし、具格は必須の項ではないので、

¹⁵⁵ 動詞の格枠組みについては、ValPaL の Coding frames of Japanese (standard)のページを参照した。<http://valpal.info/languages/japanese-standard/coding_frames> (2018年6月30日閲覧。)

具格を取る動詞も二項動詞と考え、分析に含めた。表 4 は対象とする動詞のリストと Haspelmath(2015)による他動性卓越の度合いを示したものである。

表 4: 対象とする動詞のリストと Haspelmath(2015)による他動性卓越の度合い¹⁵⁶

動詞	Verb meaning	Haspelmath(2015)の 他動性卓越の%
破く	TEAR	1
叩く	BEAT	1
壊す	BREAK	1
切る	CUT	1
叩く	HIT	1
殺す	KILL	1
怖がらせる	FRIGHTEN	0.98
隠す	HIDE	0.97
剥く	PEEL	0.96
包む	COVER	0.95
洗う	WASH	0.94
食べる	EAT	0.93
剃る	SHAVE (a body part/person)	0.93
建てる	BUILD	0.93
抱きしめる	HUG	0.9
知る	KNOW	0.88
探す	SEARCH FOR	0.88
触る	TOUCH	0.84
手伝う	HELP	0.78
気に入る	LIKE	0.78
見る	LOOK AT	0.73
会う	MEET	0.7
怖がる	FEAR	0.53
考える	THINK	0.52
のぼる	CLIMB	0.49
去る	LEAVE	0.42
歌う	SING	0.38

(8a)の仮説は、表 4 にリストされた動詞に関する韓国人日本語学習者の格の学習困難度について次のように予測する。

¹⁵⁶ (9)で挙げた動詞のうち、「料理する」、「掘る」、「聞く」、「押す」、「ふき取る」については、Haspelmath(2015:143)の他動性卓越の結果の表に載っておらず、他動性卓越の割合が不明であったため、除外した。

(10) 他動性に基づく韓国人日本語学習者の格の学習困難度の予測

(a) 表 4 の動詞のリストの他動性卓越が高い順に格標識の習得が易しくなる.

次に, 他動性の意味的な側面に基づく分析の基準について説明する. 本章では, Hopper&Thompson(1980)による他動性のパラメータを分析に用いた. 10 のパラメータは次の通りである.

(11) 他動性の Hopper&Thompson(1980)によるパラメータ

Participants(参加者), Kinesis(動作様態), Aspect(アスペクト),
Punctuality(瞬間性), Volitionality(意図性), Affirmation(肯定), Mode(現実性), Agency(動作主性), Affectedness of O(被動作性, 対象への影響),
Individuation of O(対象の個別化)

なお, 「Individuation of O(対象の個別化)」については, O の有性性, 定性, 指示性の 3 つを基準に判断した. 10 点満点に換算したスコアを他動性の値とした.

次節では, 他動性卓越が高い順に, 結果を示す. 個々の動詞の他動性卓越と意味的な他動性を数値で評価して, それを組み合わせることで個々の動詞の格標示あるいは動詞自体の学習困難度をより体系的かつ正確に予測することができるようになる. 以下ではこの方向での学習困難度の分析の例を示す. ここでの研究はデータの数が限られているためパイロット的な性格を持つ分析であるが, 今後の他動性に基づく学習困難度の研究の 1 つの方向を示すものとして位置づけることができる.

7.4 結果

本節では, 7.3 節でリストした動詞を対象に分析を行い, 他動性卓越の観点から学習者の習得について考察を行う. 「①他動性卓越が最も高い動詞」, 「②他動性卓越が比較的高い動詞」, 「③他動性卓越が中程度の動詞」, 「④他動性卓越がやや低い動詞(対格を取る動詞, 与格を取る動詞)」, 「⑤他動性卓越が低い動詞」の 5 つに分けて, 正用の初出

時期および格の脱落の現象を分析し、考察を行う。以下①から順に結果と考察を述べる。

7.4.1 他動性卓越が最も高い動詞

まず、「叩く、壊す、切る、殺す」という他動性卓越 1.0 の動詞について見る¹⁵⁷。表 5 は、C-JAS において、韓国人日本語学習者が「叩く、壊す、切る、殺す」という動詞について、いつ、どのような格と共に発話したのかを表したものである。表の黄色いセルは対格「を」の正用初出時期を表す。

表 5: 「叩く、壊す、切る、殺す」の時期ごとの発話

話者	第 1 期	第 2 期	第 3 期	第 4 期	第 5 期	第 6 期	第 7 期	第 8 期
K1	0	0	0	0	0	1(ϕ)	0	0
K2	0	0	0	4(ϕ)	0	0	0	0
K3	0	0	1(を)	0	7(を)	1(を)	1(を)	1(を)

K3 については、比較的早い第 3 期から対格の使用が見られる。

K1, K2 は用例が少ないがいずれも対格は使用しておらず、 ϕ の形で発話している。K2 の第 4 期の 4 例については、全て「首 ϕ 切る」の発話であった。

例：そうね、会社、とかで首(ϕ)切ることは、あんまりないけどー (K2 第 4 期)

格標示が省略されている場合もある(ϕ は約 31%)が、誤用は見られず、習得が易しいことを示唆している。一方、対格「を」が含まれている発話は、全体の約 69%であった。

次に、「叩く」に関する興味深いデータについて取り上げる。

¹⁵⁷ 「破く」はコーパスでは 0 件だったため、ここではそれ以外の動詞について分析した。

(12) K1-b(第2期)の会話(一部抜粋)

272 L り, りおんじ[日本人], におんじん[日本人]の, 〈うん〉おと, 男の人が, 〈うん〉女の人を, これ, 顔を, い, これ, なんですか?

273 N 叩く

274 L た, あー, たた, 叩く, することを見ました

275 N えー, 本当?

276 L はい

277 N 道でしょう? 〈はい〉外でしょう?

278 L あ, わ, 私は, み, みぎ[道], これで, 小さいの, 〈うん〉みぎ[道]が, ある, あります, 〈うん, 小さい道があつて〉この, 小さいのみじ[道], みじ[道]の, なが[中], 中で, 〈うん〉男の人が, 女の人を{笑}

279 N 叩いて

280 L たたい, ええ

(12)では, 「叩く」という動詞は自ら発話できていないが, 272 および 278 の行を見ると, 「顔を」, 「女の人を」と発話しており, 「叩く」という動詞の正確な発音はわからないが, 「叩く」が対格「を」を取るということはわかっていることを示唆している。

「叩く」は角田の分類では殺すなど対象に変化を及ぼす動詞に次いで他動性が2番目に高いグループに分類されている。一方, Haspelmath(2015)の他動性卓越の調査では, 対象とした全ての言語で他動性のコード化をする最も他動性が高い動詞である。他動性卓越の高さが最も高いものは, 「を」の習得が易しいことを示唆する例であると考えられる。

次にこれらの動詞の他動性の意味的な側面のパラメータについて確認する。参照する例文は1~4の通りである。

1. 韓国のおかさんは, 子供を叩きますよ
2. おうちでごろごろして, 体を壊すより, 外で働いて一ね
3. なんか人を殺したりすることが多い
4. 会社とかで首切るとはあんまりないけどー

表 6: 「叩く, 壊す, 切る, 殺す」の他動性のパラメータ

例文	参加者	動き	アスペクト	瞬間性	意図性	肯定	現実性	動作主性	affectedness	Oの有天性	定性	指示性	個別性計	合計
1	1	1	0	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1.0	8.5
2	1	1	0	1	0	1	1	1	0.5	0	1	0	0.3	6.8
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0.3	8.3
4	1	1	0	1	1	1	1	1	0.5	0	0	0	0.0	7.5

いずれの動詞も他動性が高いという特徴を持つが, 「体を壊す」, 「首を切る」は比喩的な表現のため, 他動性がやや低くなっている. この他動性卓越が最も高いグループは, 意味的な特徴も他動性が高いため, 習得は易しいと結論づけられる. 岩崎(2004: 187)は「角田にならって対象に変化を起こす動詞こそが原型他動詞であるという立場をとると, プロトタイプの動詞の場合は『を』が正確に使え, 『に』の誤用が少ない」と述べている. すなわち, 岩崎(2004)は高い他動性の特徴を持つ動詞(「対象に変化を起こす」動詞)の目的語の格の習得は易しいということを明らかにしたが, これを支持する結果となった.

7.4.2 他動性卓越が比較的高い動詞

他動性卓越が比較的高い動詞である「隠す」, 「洗う」, 「食べる」という 3 つの動詞について分析する¹⁵⁸. 表 7 は, C-JAS において, 韓国人日本語学習者が「隠す」, 「洗う」, 「食べる」という動詞について, いつ, どのような格と共起して発話したのかを表したものである. 表の黄色いセルは対格「を」の正用初出時期を表す.

¹⁵⁸ 「怖がらせる」, 「剥く」, 「包む」, 「剃る」, 「抱きしめる (抱く)」, 「建てる」はコーパスで 0 件であったため, ここでは 3 つの動詞についての結果を述べる.

表 7: 「隠す」、「洗う」、「食べる」の時期ごとの発話

話者	1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期
K1	1(を)	0	1(φ)	1(を) 1(φ)	2(でも)※ 誤用 5(φ) 1(も) 2(を)	0	1(とか) φ) 1(も) 3(を)	8(φ) 1(が)※「を」の 誤用 1(とかは) 1(も)
K2	0	3(φ) 1(が)※「～たい」 の形 1(を)	1(φ)	0	1(φ) 1(でも)	1(φ)	2(とか) φ) 4(φ)	1(とかφ)
K3	0	1(も) 5(φ)	0	2(φ)	1(とかφ)	2(を) 4(φ) 1(も) 1(とか) φ) 1(でも) 1(とかは) 1(ばかり)	4(を) 4(φ) 1(とか) 1(ばかり)	1(φ)

1期から「を」の使用が見られ、習得が易しいことを示唆している。格の使用の割合については、φが約53%で、「を」が約18%であった。4章で説明した回避の可能性も考えられる。

「隠す、洗う、食べる」の意味的な側面については、次の例文を用いて、分析した。

1. 年取ってるからしわとか隠すために
2. 車を洗ったり
3. それで作ったものを食べたらおいしかったです

表 8: 「隠す」、「洗う」、「食べる」の他動性のパラメータ

例文	参加者	動き	アスペクト	瞬間性	意図性	肯定	現実性	動作主性	affectedness	Oの有天性	定性	指示性	個別性計	合計
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0.3	8.3
2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0.3	6.3
3	1	1	1	0	1	1	1	0.5	0	0	0	1	0.3	6.8

これらの動詞を含む文の他動性のパラメータを分析してみると、他動性卓越が最も高い動詞よりは他動性の意味的な側面がやや低いことがわかる。主に瞬間性、Oの有天性

が低くなっている。

7.4.3 他動性卓越が中程度の動詞

「知る」、「探す」、「触る」の3つが他動性卓越が中程度の動詞である。

表 9: 「知る」、「探す」、「触る」の時期ごとの発話

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期
K1	0	0	0	1(を)※誤用 ※分からない言葉あつたら辞書を探したら 「辞書を調べる」の誤用	0	1(φ)	1(を)	7(φ)※うち3例は動詞の誤用(知らない→わからない) 1(も)
K2	0	2(φ)	3(φ)	1(を) 2(φ) 1(も)	1(も) 2(φ)	2(φ)	2(を)※うち1例は動詞の誤用(知らない→わからない)	1(とかφ) 1(φ)
K3	0	0	1(φ) 1(も)	0	1(を)	2(φ)	0	1(も) 2(φ) 1(を)

「を」の初出時期が他動性卓越が最も高い動詞、他動性卓越が比較的高い動詞よりも遅いことから、習得が難しいことが示唆される。さらに、このグループでは、全体的に対格を用いておらず、φの場合が約 72%と多いことがわかる。これは、格がわからないために回避をしている可能性もある。

「知る」、「探す」、「触る」の意味的な側面については、次の例文を用いて、分析した。

1. 顔を知ってるけど
2. ちょっと、仕事を探そうかな一と思って
3. それをね、触っちゃいけないらしいですよ

表 10: 「知る」, 「探す」, 「触る」 の他動性のパラメータ

例文	参加者	動き	アスペクト	瞬間性	意図性	肯定	現実性	動作主性	affectedness	O の有性性	定性	指示性	個別性計	合計
1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0.0	5.0
2	1	0	0	0	1	1	1	0.5	0	0	0	0	0.0	4.5
3	1	1	0	0	1	0	1	0.5	0	0	1	1	0.7	5.2

この類の動詞は、これまで分析した「①他動性卓越が最も高い動詞」, 「②他動性卓越が比較的高い動詞」よりも他動性の意味的な側面が低いことがわかる。他動性の意味的な側面に関して、このグループの動詞は、変化を起こすことを含意しない。また瞬間性も低く、O の個別性も低いという点で意味的な他動性が低い。角田(1991/2009)では、変化を起こすかどうかという項目を重要視しているが、高い割合で格を用いておらず、K1, K2 は「を」の初出時期が他動性卓越が最も高い動詞、他動性卓越が比較的高い動詞のグループよりも遅いことから、変化を起こさない、すなわち O への影響性(affectedness)の度合いが低い場合、習得が難しいことを示唆している。

7.4.4 他動性卓越がやや低い動詞

まず、対格を取る動詞について見る。「手伝う」, 「見る」についての結果を述べる¹⁵⁹。

¹⁵⁹ 「気に入る」はコーパスで 0 件であったため、「手伝う」, 「見る」の結果について述べる。

表 11: 「手伝う」, 「見る」の時期ごとの発話

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期
K1	1(を)	1(を) 1(φ)	4(を) 6(φ)	9(を) 6(φ) 1(も)	6(を) 18(φ)※動詞 の誤用1例を 含む(誤「見 る」→正「比 べる」) 1(とか) 1(は)	3(を) 5(φ)	1(φ)	4(を) 9(φ) 1(とか) 1(まで) 1(も)
K2	2(を)	3(を) 5(φ) 1(だけ)	1(を) 2(φ) 1(だけ)	8(φ)※動 詞の誤用 1例を含 む(誤「見 る」→正 「比 べ る」)	1(を) 2(φ)	6(φ) 1(とか) 1(ばかり)	3(φ) 2(とか)	5(を) 4(φ) 1(だけ) 1(は)
K3	4(φ)※ 「会う」 の誤用 2 例を含む	1(を) 7(φ) 1(だけ) 1(は)	2(を) 2(φ)	2(φ) 1(は)	3(を) 2(φ) 1(とか)※誤 「見る」→正 「書く」の誤 用1例を含む 1(ばかり)	4(を) 3(φ) 2(なんか) 1(も)	1(を) 4(φ) 1(ばかり)	1(を) 2(φ)※2 例とも 「読む」 の誤用

このグループの動詞は、対格「を」の初出時期が非常に早く習得が容易なことを示唆している。しかし、「を」の出現は多くなく、φは約 57%, 「を」の使用は約 29%であった。

次に、与格を取る「会う」について見る。

表 12: 「会う」の時期ごとの発話

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期
K1	0	0	1(φ) 1(と)	1(に) 1(は)	1(に) 3(と) 1(は)	0	0	0
K2	2(を)※誤用	1(φ) 1(と)	0	0	0	0	2(に)	0
K3	1(φ)	2(φ)	3(と) 1(を)※誤用 1(の)※誤用 1(φ)	1(と)	3(φ) 2(と)	1(に)	0	0

これについては、すでに 4 章で詳しく分析した通りである。ここでは簡潔に述べる。「に会う」という正用は、K1 は 4 期・5 期、K2 は 7 期、K3 は 6 期となっており、習得が遅いということがわかる。また、「を会う」という誤用は、K2 の 1 期、K3 の 3 期に見られた。日本語と韓国語の格の対応関係は、既に説明したように、「会う」は韓国語では対格「을/를」または共格(随伴格)「と」にあたる「와/과」を取る。これは、日韓の格の対応関係が一致しない動詞で、かつ他動性卓越が低いため、習得が難しいことを示唆している。

手伝う、見る、会うの他動性のパラメータについては次の例文を参照した。

1. 店を手伝ったんですよー
2. テレビをよく見ます
3. 【人名 E】さんに会って、そんな話をしたですね

表 13: 「手伝う」、「見る」、「会う」の他動性のパラメータ

例文	参加者	動き	アスペクト	瞬間性	意図性	肯定	現実性	動作主性	affectedness	Oの有天性	定性	指示性	個別性計	合計
1	1	1	1	0	1	1	1	0.5	0	0	1	0	0.3	6.8
2	1	0	0	0	1	1	1	0.5	0	0	0	1	0.3	4.8
3	1	1	1	0	1	1	1	0.5	0	1	1	1	1.0	7.5

この類の動詞は、「③他動性卓越が中程度の動詞」よりも意味的な他動性が高いことがわかる。「見る」は他動性卓越の度合いはやや低いですが、習得は容易なようである。これは、これは他動性卓越の観点からはうまく説明できない現象として残る。岩崎(2004)が述べているように、「見る」については出現頻度の高い動詞(学習者の馴染み度)が関わっている可能性がある。

一方、「会う」については意味的な他動性の値が高いが、習得が難しいことを示唆している。これは、意味的な他動性の値が高くても、対応関係と他動性卓越が影響している可能性を示唆している。

7.4.5 他動性卓越が低い動詞

「考える」、「登る」、「歌う」の3つの動詞がこのグループに該当する¹⁶⁰。

表 14: 「考える」、「登る」、「歌う」の時期ごとの発話

話者	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期	第7期	第8期
K1	0	1(も) 1(を)	4(を) 3(も) 3(φ)	4(を)	1(φ)	3(φ) 3(は)	0	0
K2	0	1(を) 1(も)	2(も) 1(ばかり)	1(とか)	1(ばかり)	1(φ)	0	1(を) 1(φ) 2(なんか)
K3	0	0	1(だけ) 1(とか) 2(は)	0	0	0	0	0

φは26%、「を」は28%であり、K1, K2の「を」の初出は早いことがわかる。「考える」、「登る」、「歌う」の意味的な側面については、次の例文を用いて、分析した。

1. 僕の将来の問題を考えたら
2. 山登るごと、が、しゅ、趣味だったり
3. 【曲名C】を歌った

表 15: 「考える」、「登る」、「歌う」の他動性のパラメータ

例文	参加者	動き	アスペクト	瞬間性	意図性	肯定	現実性	動作主性	affectedness	Oの有天性	定性	指示性	個別性計	合計
1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0.3	4.3
2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0.0	6.0
3	1	0	1	0	1	1	1	0.5	0	0	1	0	0.3	5.8

「考える」は他動性の意味的な側面が他のものより低い、学習の早い段階で習得されている。「登る」、「歌う」は比較的に意味的な他動性の値が高く、他動性卓越の度合いとは

¹⁶⁰ 「怖がる」、「去る」はコーパスで0件だったため、ここでは「考える」、「登る」、「歌う」の動詞について述べる。

一致していない。これらの類の動詞の初出時期は比較的早いことから、他動性卓越では説明できない現象として残る。

7.5 まとめ

形態的にも意味的にも他動性が高いものは、プロトタイプのことから、対格で標示することを推測しやすく、習得も易しいことが示唆される。

意味の側面としては、対象に変化を与えるかどうか(目的語への影響性)が習得の難しさに影響を与えている可能性がある。

他動性卓越が高い場合、他動性卓越(形態的な側面)が優先され、他動性卓越が減少すると回避する傾向があるのではないかとということが示唆された。

一方で、他動性卓越の度合いが低くても「を」の初出時期が早い(習得)が易しいものもあることから、これは他動性卓越では説明できない現象として残る。学習者の馴染み度など他の要因も考慮に入れる必要があるのではないかと考えられる。

また、他動性卓越が高いものでも学習の初期には発話されていない動詞(例えば「殺す」など)もあった。日常会話であまり頻度が高くないと思われる動詞は発話されにくいことが考えられる。質問紙調査を行い、コーパス以外のデータについても分析する必要があると考えられる。

第 8 章 まとめと今後の課題

8.1 まとめ

本研究では、第二言語習得における日本語と韓国語の目的語の格標識(対格と与格)の学習困難度について有標性と他動性という 2 つの概念に基づいた仮説を提案し、その予測について学習者コーパスのデータを分析した。

本研究では、まず、Eckman(1977)および Eckman(1991)の類型論的有標性を用いた研究を理論的枠組みの一つとして用いた。しかし、Eckman(1977, 1991)の類型論的有標性をそのまま格標識の学習困難度に応用することができないという概念的問題を指摘し、類型論的有標性に代わるものとして頻度に基づく有標性を採用した。そして、パラレルコーパスにおける頻度に基づいて格標識の有標性を定義づけた。そして、他動性というもう一つの理論的枠組みからも分析を行った。二つの異なる理論的背景に基づく仮説を検討することによって、学習困難度に関わる要因の多面的かつ包括的な説明を試みた。

以下では、章ごとに本研究の内容を簡単に要約する。

まず、第 1 章では、第二言語習得研究における学習困難度の研究の理論的な背景とその発展を説明した。その後で、本研究の対象を明確にし、本研究の理論的な枠組みの概略を説明した。

第 2 章では、本研究が用いた理論的枠組みの一つである「有標性」に関する先行研究を概観した。学習困難度の研究に有標性が用いられるようになった過程を 3 つの時期に分けて、有標性の概念がどのように発展してきたのかその史的変遷を辿った。また、有標性を用いた研究の問題点として、MDH や SCH によってなされた主張を支持する研究の多くは L2 の音韻論の領域に偏っていたこと、そして、有標性の概念に問題があることについて論じた。Eckman(1977)の類型論的な有標性の定義では、その含意が明確でない領域においては、その帰結が明確ではなく、結果として MDH や SCH による予測もできないという有標性を格の学習困難度に応用する際の問題点について論じた。その上で、有標性に基づく格の学習困難度に関して、有標性の問題点を解決するために、類型論的有標性に代わる概念として頻度に基づく有標性の概念を提案した。

次に、第3章では、日本語と韓国語の格の対応関係について概観し、日本語の二項動詞の目的語の格標示の統語的性質を明らかにした。特に日本語の二項動詞の目的語を標示する「に」は与格の格標識か後置詞であるという Sadakane & Koizumi(1995)の分析を示した上で、日本語の「に」と韓国語の対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合について、統語的なテストを行い、対応関係を明確にした。統語的なテストを行うことによって、これまで指摘されてこなかった後置詞「に」と「을/를[ul/lul]」が対応する動詞(例えば、「似る」、「同情する」など)があることを明らかにした。その上で、日本語と韓国語の目的語の格標示の頻度を韓日パラレルコーパスで調査し、目的語を対格で標示する韓国語の用法よりも目的語を与格/後置詞で標示する日本語の方が有標であることを示した。さらに、この調査によって明らかになった有標性の関係に基づいて、韓国人日本語学習者の格の学習困難度を(1)のように予測した。

(1) SCH に基づく韓国人日本語学習者の学習困難度の予測

- (a) 対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「を」の学習は易しい
- (b) 与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい
- (c) 後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい

第4章では、有標性に基づく学習困難度の予測を検証するため、韓国人日本語学習者のコーパス及び日本人韓国語学習者のコーパスを用いて、調査を行った。正用例、誤用例の出現時期と数を分析するだけではなく、誤用として表れてこない「回避」の可能性についても考察した。3章で提案した SCH による日本語と韓国語の二項動詞の格標示の学習困難度についての3つの予測のうち(1a)「対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「を」の学習は易しい」及び(1b)「与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より有標な「に」の学習は難しい」の2つについて、韓国人日本語学習者のコーパス(「タグ付き KY コーパス」および「C-JAS(Corpus of Japanese As a Second language)」)の分析に基づいて考察した。

まず、(1a)の対格「を」の正用については、学習の初期の段階から対格「を」の発話

ができており、習得が易しいことを示唆した。次に、対格「を」の誤用については、中級、上級の学習者であっても「バスを乗る」、「友達を会う」のような誤用が見られ、習得が難しいことを示唆した。さらに、誤用が見られた「乗る」と「会う」について縦断的なコーパスである C-JAS で誤用も含めた習得の過程について分析した。C-JAS の調査の結果、「～に乗る」、「～に会う」の形の正用は、学習の後半の時期に発話されており、習得が難しいことが示唆された。一方、「～を乗る」、「～を会う」の形の誤用は少なかったが、「バスφ乗る」、「車φ乗る」のような格標識の脱落の現象が多く、どの格を用いたらよいかわからないため、意図的に回避したとも考えられた。そのため、さらに、同じ話者が他の他動詞(「読む」)の場合に対格「を」を用いているかどうか調査し、K1 および K3 の学習者については「本を読む」などのように発話する頻度が高かったことから、格標識脱落が回避の結果である可能性が高いことが示唆された。さらに、宇佐美まゆみ監修(2011)『BTSJ による日本語話し言葉コーパス(2011)』を用いて、日本語母語話者の発話との比較も行った。日本語母語話者の格標識の脱落と韓国人日本語学習者の格標識の脱落の割合と比べると「φ乗る」は韓国人学習者の約半分程度であり、「φ会う」は半分以下の割合であることから、日本語母語話者の格標識の脱落とは性質が異なると考えられた。この結果は、韓国人日本語学習者は、学習困難度の高い格標識を回避していることを強く示唆しており、SCH の予測(1b)が経験的に正しいことを示していることを論じた。

次に、SCH による日本人韓国語学習者の学習困難度について、(2)のように予測した。

(2) SCH に基づく日本人韓国語学習者の学習困難度の予測

- (a) 対格「を」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、どちらも無標なので対格「을/를[ul/lul]」の学習は易しい
- (b) 与格の格標識「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より無標な「을/를[ul/lul]」の学習は難しくない。
- (c) 後置詞「に」と対格「을/를[ul/lul]」が対応する場合、より無標な「을/를[ul/lul]」の学習は難しくない。

(2a), (2b)について、日本人韓国語学習者のコーパス(「KC Corpus」)の分析に基づいて考察した。その結果、データの不足の問題はあるが、すべての予測が経験的に裏付け

られることを示した。しかし、有標性の仮説だけでは格の学習困難度を十分に説明することができないということも論じた。

第5章では、もう一つの理論的枠組みとして用いる「他動性」に関する先行研究をまとめ、他動性に基づく学習困難度の仮説を提案した。まず、他動性がどのように定義され、研究されてきたのか Hopper and Thompson(1980)、角田(1991/2009)などの代表的な先行研究を概観し、日本語と韓国語の格と他動性に関する先行研究をまとめた。さらに、他動性を用いた第二言語習得研究についても取り上げ、他動性の基準が曖昧であること(あるいは一部の他動性の概念に偏っていること)という問題を指摘した。そして、その問題点を踏まえ、他動性の概念に基づく格の学習困難度の仮説について論じた。

第6章では、他動性に基づく学習困難度の仮説について、韓国人日本語学習者のデータを対象として、学習者コーパスによる調査を行い、(3)の仮説の検証を行った。

(3) 他動性と頻度に基づく学習困難度の仮説

i) 二項動詞を含む文は他動性と動詞の頻度の2つの要因によって4つの組合せ

(a)-(d)に分類される。

(a) 他動性：高，頻度：高

(b) 他動性：高，頻度：低

(c) 他動性：低，頻度：高

(d) 他動性：低，頻度：低

ii) 動詞の学習困難度はこの範疇ごとに異なる。

対格「を」を取る動詞は、(3a)「他動性：高，頻度：高」のグループから発話される傾向があり、このグループの動詞は予測通り習得が易しいことが示唆された。一方、学習の比較的初期の段階でも、(3d)「他動性：低，頻度：低」の類に属する動詞である「勉強する」などの動詞は正しく発話できていることがわかった。しかし、この結果は、他動性と動詞の頻度という要因だけでは説明できない現象として残った。

一方、「に＋動詞」の正用の初出時期（習得のしやすさ）については、他動性がある程度低くなると他動性よりも頻度が影響することを示唆した。

第7章では、Haspelmath(2015)の「他動性卓越(transitivity prominence)」の概念について紹介し、この枠組みを用いることによって、3章で論じた有標性を他動性の一部

として取り込むことができることを論じた。最後に、「他動性卓越」と意味的特性としての「他動性」に基づく学習困難度の仮説を提案し、パイロット的な調査であるが、コーパスデータを用いて検証を行い、その問題点を指摘した。

8.2 今後の課題

博士論文の研究をさらに発展させる今後の方向性は3つある。

まず、1つ目は、本論文で用いたデータの拡張である。本論文では、主に韓国人日本語学習者のコーパスデータを分析し、比較対象として日本人韓国語学習者のコーパスデータの分析も行った。韓国人日本語学習者については、縦断的な発話コーパスも分析に用いて、有標性と他動性の概念に基づく仮説をより詳細に分析した。しかし、縦断的なコーパスのデータで習得過程を見ることも重要であるが、コーパスで検索可能なデータには限界がある。具体的には、学習者が理解しており、発話もできるが、たまたまそれを発話する文脈ではなかったためにデータとして表れてこない(分析することができない)場合があることが考えられる。本論文では、学習が易しいことの認定には、学習の初期の段階で正用の発話がされていること、誤用が少ないことを基準としていたが、日常会話ではあまり頻度が高くないと思われる動詞があり、それらは学習者が仮に習得していたとしても発話されにくいので見逃してしまっている可能性がある。また、日本人韓国語学習者のコーパスは、韓国人日本語学習者のコーパスよりも自由に使えるコーパスが整備されておらず、タグ付きのコーパスは1つあるものの、学習者のレベルが偏っているという問題がある。このデータの問題を解決するため、韓国人日本語学習者および日本人韓国語学習者にテスト(質問紙調査)を行い、横断的な研究と組み合わせて仮説のより詳細な検討を行う必要があると考える。本研究で用いた有標性の概念に基づく仮説である Eckman(1991)の構造的一致の仮説(SCH)は、母語と目標言語との違いによらず、より有標な領域の学習が難しいことを予測するが、日本語と韓国語の双方向から調査することによって、有標/無標の方向性が異なるため、もし日本人韓国語学習者の韓国語の目的語の格標識の習得が無標なので易しく、韓国人日本語学習者の日本語の目的語の格標示(「に」)が有標なので難しいということが経験的に示せれば、有標性に基づく学習困難度の仮説の信頼性が高まると考えられる。

次に、博士論文を発展させる 2 つ目の方向性として、有標性および他動性のどちらの仮説に基づいてもうまく説明することができずに残った現象、すなわち有標あるいは他動性が低いという特徴を持つにも関わらず学習困難度が低いという予測に反するデータについて、他の要因を考慮に入れることである。博士論文では、他動性卓越という Haspelmath(2015)の新しい分析についても取り上げ、他動性卓越の枠組みを分析に用いることで有標性の仮説と他動性の仮説を統合することができるという今後の研究の方向性を示したが、この部分の調査に関してはパイロット的な性格を持つ分析であり、他動性と頻度だけでは説明できないことがあることが示唆された。学習困難度を左右する要因は一つではなく、いくつかの要因が複雑に絡み合っている可能性もある。具体的には、本研究の調査では、「勉強する」、「休む」、「(試験を)受ける」など教室環境でよく使われている学習者にとって身近な語は、早く発話されており、これらは、岩崎(2004)が指摘したように、学習者がよく馴染んでいるかどうかに関わっている可能性がある。博士論文で残された課題について学習者コーパスのデータだけではなく、教科書での教授順序を調べ、有標性と他動性の仮説に組み込むことでより詳細に分析することを試みる。教室環境でよく使われる語彙についてもリストアップし、インプットの頻度の影響で説明する。

最後に 3 つ目の方向性として、本論文では学習困難度の仮説について検討したが、学習困難度の問題から言語間の格標示の違いと他動性に立ち戻り、日本語と韓国語の格標識の対応関係と他動性の関係をより整理した形で提示し、他動性のパラメータの再考をすることである。Hopper & Thompson(1980)の他動性仮説では、優先順位を設けておらず、当てはまる数が多いほど他動性が高いと特徴づけていたが、学習困難度には他動性のすべてのパラメータが影響しているとは考えにくい。他動性のパラメータのうち、どの要因が習得に関わっているのかを明らかにし、他動性のパラメータの優先順位という概念を用いて説明することを試みる。さらに、Hopper and Thompson(1980)の他動性仮説のパラメータ及び Yeon(1993, 1998)が指摘した他動性の意味的な特徴のうち、特に *affectedness* との関係の観点からも学習困難度への影響を考察する。

参考文献

- 秋田(永原)歩 (2009) 「日本語のガ・ヲ・ニと韓国語의 reul の対応について—他動性の観点から—」 博士論文, 東京大学.
- 安祥希(Ahn Sang hee) (2011) 「韓国語の与格助詞“ege”とその代用形態—意味機能及び生起条件について—」『筑波応用言語学研究』 18: 111-125. 筑波大学.
- 安垠姫(안은희 Ann Eun-hee) (2007) 「単語結合論の観点から見た韓国語の『타다』と日本語の『乗る』—対照語彙論の構築のために—」『朝鮮学報』 203: 69-111. 朝鮮学会.
- 朴慈璟(박자경 Bag, Ja Gyeong) (1991) 「助詞『に』を取る動詞に関する研究—『(に: 을/를) 型動詞』を中心として—」 修士学位論文, 誠信女子大學校 大學院.
- Baker, Mark (2015) *Case: Its Principles and Its Parameters. (Cambridge Studies in Linguistics No.146)* Cambridge: Cambridge University Press.
- Beavers, John (2011) On affectedness. *Natural Language and Linguistics Theory* 29: 335-370.
- Blake, Barry J. (2001) *Case (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blasi, Damian E. (2015) Assessing transitivity prominence from a statistical perspective: a commentary on Martin Haspelmath's "Transitivity prominence". In: Andrej Malchukov and Bernard Comrie (eds.) *Valency classes in the world's languages* 1: 149-153. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Butt, Miriam. (2006) *Theories of Case*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callies, Marcus (2013) Markedness. In: Peter Robinson (ed.) *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 406-409. New York: Routledge.
- Corder, S. Pit (1971) Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-159.
- Croft, William (2003) *Typology and Universals*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckman, Fred R. (1977) Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27: 315-330.
- Eckman, Fred R. (1985) Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 7(3): 289-307.
- Eckman, Fred R. (1991) The Structural Conformity Hypothesis and the Acquisition of Consonant Clusters in the Interlanguage of ESL Learners. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 23-41.

- Eckman, Fred R. (2004) Universals, innateness and explanation in second language acquisition. *Studies in Language* 28(3): 682-703.
- Eckman, Fred R. (2008) Typological markedness and second language phonology. In: Jette G. Hansen Edwards and Mary L. Zampini (eds.) *Phonology and Second Language Acquisition*, 95-115. Amsterdam: Benjamins.
- Eckman, Fred R. (2011) Linguistic Typology and Second Language Acquisition. In: Jae Jung Song (ed.) *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*, 618-633. Oxford: Oxford University Press.
- Eckman, Fred R. (2013) Markedness Differential Hypothesis (MDH). In: Peter Robinson (ed.) *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 409-411. New York: Routledge.
- Ellis, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition*, Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Greenberg, Joseph (1978) Some generalizations concerning initial and final consonant clusters. In: Joseph Greenberg, Charles A. Ferguson, and Edith A. Moravcsik (eds.) *Universals of human language* 2:243-279. Stanford: Stanford University Press.
- Gundel, Jeanette K., Kathleen Houlihan and Gerald A. Sanders (1986) Markedness Distribution in Phonology and Syntax. In: Fred R. Eckman, Edith A. Moravcsik and Jessica R. Wirth (eds.), *Markedness*, 107-138. New York: Plenum Press.
- ハン・ナムス (韓南洙) (1979) 「現代朝鮮語における格助詞 - 에 게(-ege)について」, 言語学研究会(編)『言語の研究』 547-596. 東京: むぎ書房.
- Han, ZhaoHong and Elaine Tarone (2014) Introduction. In: ZhaoHong Han and Elaine Tarone (eds.) *Interlanguage Forty Years Later*, 1-6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Han, ZhaoHong and Terence Odlin (eds.) (2006) *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hartmann, Iren (2013) Hoocak Valency Patterns. In: Iren Hartmann and Martin Haspelmath and Bradley Taylor (eds.) (2013) *Valency Patterns Leipzig*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://valpal.info/languages/hoocak>, Accessed on 2019-10-28)
- Hartmann, Iren, Martin Haspelmath and Bradley Taylor (eds.) (2013) *Valency Patterns Leipzig*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Published online at <http://valpal.info>.
- Haspelmath, Martin (2006) Against markedness (and what to replace it with). *Journal of Linguistics* 42: 25-70.
- Haspelmath, Martin (2009) Terminology of Case. In: Andrej Malchukov and Andrew

- Spencer (eds.) *The Oxford Handbook of Case*, 505-517. Oxford: Oxford University Press.
- Haspelmath, Martin (2015) Transitivity prominence. In: Andrej Malchukov and Bernard Comrie (eds.) *Valency classes in the world's languages 1*: 131-147. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hawkins, John A. (1986) *A Comparative Typology of English and German: Unifying the Contrasts*. Austin: University of Texas Press.
- Hopper, Paul J. and Sandra A. Thompson (1980) Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56: 251-299.
- 市川保子(編著), 浅山友貴・荒巻朋子・板井美佐・太田陽子・坂本まり子・杉本ろここ・副島昭夫・田代ひとみ・野田景子・本郷智子 (2010) 『日本語誤用辞典：外国人学習者の誤用から学ぶ 日本語の意味用法と指導のポイント』, 東京: スリーエーネットワーク.
- 今井洋子 (2000) 「上級学習者における格助詞『に』『を』の習得—『精神的活動動詞』と共起する名詞の格という観点から—」, 『日本語教育』 105: 51-60. 日本語教育学会.
- 岩崎典子 (2004) 「日本語学習者による『に』の誤用—他動性のプロトタイプによる仮説構築」南雅彦, 浅野真紀子(編)『言語学と日本語教育』 3: 177-196. 東京: くろしお出版.
- ヤコブセン, ウェスリー・M (Jacobsen, Wesley M.) (1989) 「他動性とプロトタイプ論」久野暲・柴谷方良(編)『日本語学の新展開』 213-248. 東京: くろしお出版.
- Jacobsen, Wesley M. (1991) *The transitive structure of events in Japanese*. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Jarvis, Scott and Aneta Pavlenko (2008) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- 亀井孝・河野六郎・千野栄一 (編著) (1996) 『言語学大辞典 第6巻 術語編』東京: 三省堂.
- 上村文子 (2003) 「第二言語の文法習得—格助詞ニを中心として」『熊本大学言語学論集「ありあけ」』 2: 151-170.
- 加藤幸子・橋本知子・村杉恵子 (2004) 「格助詞「に」と後置詞「に」」『日本言語学会 第128回大会予稿集』 43-48. 日本言語学会.
- 加藤稔人 (2005) 「中国語母語話者による日本語の語彙習得—プロトタイプ理論, 言語転移理論の観点から—」『第二言語としての日本語の習得研究』 8: 5-23. 第二言語習得研究会.
- Keenan, Edward and Bernard Comrie (1977) Noun phrase accessibility hierarchy and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8: 63-99.
- Kellerman, Eric (1978) Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working papers on Bilingualism* 15: 59-92.
- Kellerman, Eric (1979) Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.

- Kellerman, Eric (1983) Now you see it, now you don't, In: Susan M. Grass and Larry Selinker (eds.) *Language transfer in language learning*, 112-134. Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, Eric (1989) The imperfect conditional. In: K. Hyltemstam and L. Obler (eds.) *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 金仁炫 (1999) 「韓国語学習者における格助詞の誤用分析」 奥田邦夫先生退官記念論文集刊行委員会(編)『日本語教育学の展開』133-144. 広島: 溪水社.
- 金亨哲・鍵本有理 (2001) 「韓国の日本語学習者に見られる誤用例の分析」『奈良工業高等専門学校 研究紀要』37: 137-146. 奈良工業高等専門学校.
- Kishimoto, Hideki and Taro Kageyama (2013) Japanese (standard) Valency Patterns. In: Iren Hartmann and Martin Haspelmath and Bradley Taylor (eds.) (2013) *Valency Patterns Leipzig*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://valpal.info/languages/japanese-standard>, Accessed on 2018-6-30)
- Kittilä, Seppo and Andrej Malchukov (2009) Varieties of accusative. In: Andrej Malchukov and Andrew Spencer (eds.) *The Oxford Handbook of Case*, 549-561. Oxford: Oxford University Press.
- 河野六郎 (1953) 「朝鮮語」『世界言語概説 下巻』385. 東京: 研究社.
- 久野暲 (1973)『日本文法研究』東京: 大修館書店.
- Lado, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 李翊燮・李相億・蔡琬 (2004)『韓国語概説』梅田博之(監修), 前田真彦(訳), 東京: 大修館書店.
- 林炫情・李在鎬・曹美庚・浅尾仁彦 (2008) 「韓国語学習者コーパスの構築: 韓国語学習者作文コーパスにおける検索ツールの開発」『信学技報(2008-40)』21-26. 電子情報通信学会.
- 林炫情・李在鎬・黄晷媛・浅尾仁彦 (2011) 「韓国語学習者作文コーパス(KC Corpus)と韓国語教育への活用」『山口県立大学学術情報』4: 43-51. 山口県立大学.
- 牧野成一 (2001)「第1章 理論編 OPI の理論と日本語教育」牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子『ACTFL-OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る—』東京: アルク.
- Malchukov, Andrej (2005) Case pattern splits, verb types and construction competition. In: Mengistu Amberber and Helen de Hoop (eds.) *Competition and Variation in Natural Languages*, 73-117. London: Elsevier.
- Malchukov, Andrej (2013) Even Valency Patterns. In: Iren Hartmann and Martin

- Haspelmath and Bradley Taylor (eds.) (2013) *Valency Patterns Leipzig*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://valpal.info/languages/even>, Accessed on 2019-10-28)
- Malchukov, Andrej and Andrew Spencer (2009) Typology of case systems: parameters of variation. In: Andrej Malchukov and Andrew Spencer (eds.) *The Oxford Handbook of Case*, 651-667. Oxford: Oxford University Press.
- Malchukov, Andrej and Heiko Narrog (2009) Case Polysemy. In: Andrej Malchukov and Andrew Spencer (eds.) *The Oxford Handbook of Case*, 518-534. Oxford: Oxford University Press.
- 松尾拾 (1944) 「客語表示の助詞『を』に就いて」橋本博士還暦記念会(編)『橋本博士還暦記念国語学論集』617-644. 東京: 岩波書店.
- Matthews, P. H. (2007) *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- 三上章 (1972) 『現代語法序説』東京: くろしお出版.
- Miyagawa, Shigeru (1989) *Syntax and Semantics 22: Structure and Case Marking in Japanese*. New York: Academic Press.
- 森田良行 (1985) 『誤用文の分析と研究』東京: 明治書院.
- Moulton, William G. (1962) *The Sounds of English and German*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 村田寛 (2012) 「格をめぐる」野間秀樹(編著)『韓国語教育論講座 第2巻』373-389. 東京: くろしお出版.
- 村山友里枝 (2015) 「第二言語習得における学習困難度の言語類型論的研究について—有標性の概念の問題点と格の学習困難度への拡張—」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』20: 55-71. 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院.
- 村山友里枝 (2016) 「目的語を標示する日本語の与格「に」と韓国語の対格「을/를」の有標性と学習困難度—韓国人日本語学習者のデータに着目して—」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』22: 57-74. 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院.
- 村山友里枝・上田雅信 (2015) 「目的語を標示する日本語の『に』と韓国語の『을/를』の対応関係について」韓国日本語文学學會 第45回 国際學術大會(10月17日, 於: 韓国 全州大學校).
- 村山友里枝・上田雅信(2016) 「日本語と韓国語の目的語を標示する格の有標性と他動性—第二言語習得における学習困難度へのアプローチ—」日本語教育国際研究大会 BALI ICJLE2016 (9月10日, 於: バリヌサデュアインターナショナルコンベンションセンター).
- 明神千代 (2003) 「困難度の階層(hierarchy of difficulty)」小池生夫・井出祥子・河野守夫・鈴木博・田中春美・田辺洋二・水谷修(編)『応用言語学事典』148-149. 東京: 研究社.

- 永原歩 (2004) 「日本語のニ格に対応するコリア語の格助詞について—学習者が間違いやすい用法のずれを中心に—」『東海大学外国語教育センター所報』24: 53-60. 東海大学外国語教育センター.
- 永原歩 (2008) 「韓国語の他動性について—格枠組みと動詞の意味による分類案—」『「日本語と朝鮮語の対照研究Ⅱ」東京大学 21 世紀 COE プログラム「心とことば—進化認知科学的展開」研究報告書』, 165-183.
- 長友和彦・迫田久美子 (1988) 「誤用分析の基礎研究(2)」『教育学研究紀要』34: 147-158. 中国四国教育学会.
- 中西恭子 (2010) 「現代韓国語の『与格』助詞『에게』について—日本語の『に』との対照を中心に—」『人文論叢』58: 19-34. 京都女子大学人文学会.
- ナロック・ハイコ・パルデシ・プラシャント・桐生和幸 (2015) 「序論」パルデシ・プラシャント・桐生和幸・ナロック・ハイコ(編)『有対動詞の通言語的研究 日本語と諸言語の対照から見えてくるもの』1-21. 東京: くろしお出版.
- Nemser William (1971) Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2): 115-123.
- 仁田義雄 (1993) 「日本語の格を求めて」, 仁田義雄(編)『日本語の格をめぐって』1-38. 東京: くろしお出版.
- 野間秀樹 (1993) 「現代朝鮮語の対格と動詞の統辞論」『言語研究Ⅲ』79-168. 東京外国語大学語学研究所.
- Odlin, Terence (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. [丹下省吾訳 (1995)『言語転移: 言語学習における通言語的影響』東京: リーベル出版.]
- Odlin, Terence (2003) Cross-Linguistic Influence. In: Catherine J. Doughty and Michael H. Long (eds.) *The handbook of second language acquisition*, 436-486. Oxford: Blackwell.
- Odlin, Terence (2013) Contrastive Analysis Hypothesis (CAH). In: Peter Robinson (ed.) *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 129-131. New York: Routledge.
- 奥田一廣 (1976) 「朝鮮語の対格助詞『을(을)』について—とくに, その文法機能および意義素を中心に—」, 『朝鮮学報』78: 1-35. 朝鮮学会.
- 奥田靖雄 (1983) 「に格の名詞と動詞とのくみあわせ」言語研究会(編)『日本語文法・連語論(資料編)』281-323. 東京: むぎ書房.
- 朴在權 (1997)『現代日本語・韓国語の格助詞の比較研究』東京: 勉誠社.
- Ringbom, Håkan (2007) *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sadakane, Kumi and Masatoshi Koizumi (1995) On the nature of the “dative” particle *ni*

- in Japanese. *Linguistics* 33: 5-33.
- 榮谷温子 (1997) 「第二言語獲得・習得に関わる有標性理論—その歴史と問題点—」『地域文化研究』 1: 45-64. 東京外国語大学大学院地域文化研究会.
- 坂口昌子 (2005) 「対象を表す格助詞『が』『を』『に』の習得ストラテジー—韓国語・中国語母語話者の作文分析結果から—」『日本語学研究』 14: 117-133.
- 迫田久美子 (2001) 「第 1 章 学習者独自の文法」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(編)『日本語学習者の文法習得』 3-23. 東京: 大修館書店.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 東京: アルク.
- Sanders, G. (1974) Introduction. In D. Cohen (ed.) *Explaining Linguistic Phenomena*, 3-20. New York: John Wiley & Sons.
- Schachter, Jacquelyn (1974) An Error in Error Analysis. *Language Learning* 24(2): 205-214.
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209-231.
- Selinker, Larry (1992) *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Shibatani, Masayoshi (1990) *The Languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 渋谷勝己 (2001) 「第 5 章 学習者の母語の影響」『日本語学習者の文法習得』 83-99. 東京: 大修館書店.
- Shirai, Yasuhiro (1995) The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer. 『語学教育研究論叢』 12: 61-92. 大東文化大学語学教育研究所.
- 首藤佐智子・崔在雄・原田康也 (2012) 「名詞句接続の日韓対照研究—『NP₁のNP₂』と『NP₁의 NP₂』の制約の相違と相対的頻度—」『2012 年度日本認知科学会第 29 回大会発表論文集』 440-446. 日本認知科学会.
- Sohn, Ho-Min (1999) *The Korean Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell Robert, J. Donald Bowen and John Martin (1965) *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- 蘇雅玲 (2007) 「日本語を第二言語とする学習者における格助詞『を』『に』の習得過程の研究—述語の他動性の観点から—」, 博士論文, 東北大学大学院.
- 蘇雅玲 (2009) 「キューの連携・競合の観点から見た台湾人学習者における格助詞の習得過程—感情の対象を表す『を』『に』を中心に—」 東北大学言語認知総合科学 COE 論文集刊行委員会(編)『言語・脳・認知の科学と外国語習得』 143-155. 東京: ひつじ書房.
- 蘇雅玲・吉本啓 (2006) 「日本語学習者における格助詞『を』『に』の習得過程の研究」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』 1: 63-76. 東北大学高等教育開発推進センター.
- 杉本武 (1991) 「二格をとる自動詞—準他動詞と受動詞—」 仁田義雄(編)『日本語のヴォイ

- スと他動性』 233-250. 東京: くろしお出版.
- ザトラウスキー・ポリー (Szatrowski, Polly) (2007) 「アニメを再現して語る談話における他動性と重要度・連続性との関係」 角田三枝・佐々木冠・塩谷亨(編)『他動性の通言語的研究』 319-329. 東京: くろしお出版.
- 竹林一志 (2007) 『「を」「に」の謎を解く』 東京: 笠間書院.
- Tarone, Elaine (2014) Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. In: ZhaoHong Han and Elaine Tarone (eds.) *Interlanguage Forty Years Later*, 7-26. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 第1巻』 東京: くろしお出版.
- 寺村秀夫 (1990) 『外国人学習者の日本語誤用例集』 (大阪大学; PDF 版, 国立国語研究所, 2011 年)
- 塚本秀樹 (2012) 『形態論と統語論の相互作用 日本語と朝鮮語の対照言語学的研究』, ひつじ研究叢書〈言語編〉第 95 巻. 東京: ひつじ書房.
- 塚本秀樹 (2014) 「第3章 助詞」 沖森卓也・曹喜澈(編)『日本語ライブラリー 韓国語と日本語』 17-25. 東京: 朝倉書店.
- 築島裕 (1957) 「中古の文法」『日本文法講座 3 文法史』 明治書院.
- Tsunoda, Tasaku (1981) Split case-marking patterns in verb-types and tense/aspect/mood. *Linguistics* 19: 389-438.
- Tsunoda, Tasaku (1985) Remarks on transitivity. *Journal of Linguistics* 21: 385-396.
- 角田太作 (1991) 『世界の言語と日本語』 東京: くろしお出版.
- Tsunoda, Tasaku (1994) Transitivity. In: R.E. Asher et al. (eds.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* 9: 4670-4677. Oxford: Pergamon Press.
- 角田太作 (2007) 「他動性の研究の概略」 角田三枝・佐々木冠・塩谷亨(編)『他動性の通言語的研究』 3-11. 東京: くろしお出版.
- 角田太作 (2009) 『世界の言語と日本語 改訂版』 東京: くろしお出版.
- Tsunoda, Tasaku (2015) The hierarchy of two-place predicates: its limitations and uses. In: Andrej Malchukov and Bernard Comrie (eds.) *Valency classes in the world's languages* 2: 1597-1625. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 宇佐美まゆみ監修 (2011) 「BTSJ による日本語話し言葉コーパス(2011 年版)」『人間の相互作用研究のための多言語会話コーパスの構築とその語用論的分析方法の開発』 平成 20-22 年度科学研究費補助金基盤研究 B(課題番号 20320072) 研究成果.
- Wardhaugh, Ronald (1970) The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly* 4: 123-130.
- 山田みどり (1980) 『「～をそむく」と『～にそむく』』『成蹊国文』 14: 28-45. 成蹊大学文学部日本文学科.
- Yeon, Jae-Hoon (1993) The degree of transitivity in Korean: A functional-typological

- approach. 『어학연구(語學研究)』 29(1): 107-136. 서울대학교 언어교육원.
- Yeon, Jae-Hoon (1998) “Affectedness and the degree of transitivity in Korean: A functional-typological approach.” In R. King (ed.) *Descriptions and Explanations in Korean Linguistics*, 241-257, New York: Cornell University Press.
- Yeon Jaehoon and Lucien Brown (2011) *Korean: a comprehensive grammar*. New York: Routledge.
- 尹亭仁 (2001) 「移動動詞『行く』『来る』の格標示と名詞句の意味特徴—韓国語の『gada』『oda』との対照の観点から—」『日本語教育』 110: 82-91. 日本語教育学会.
- 吉富朝子 (2011) 「第 5 章第 1 節 学習者言語」佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子(編)『英語教育学体系 第 5 卷 第二言語習得—SLA 研究と外国語教育』 133-148. 東京: 大修館書店.
- 油谷幸利 (2005) 『日韓対照言語学入門』 東京: 白帝社.

【韓国語参考文献】

- 홍사만 (1995) 『한·일어 대조어학 논고』 서울: 탐출판사.
- [洪思満 (1995) 『韓・日語 対照語学論考』 ソウル: 塔出版社.]
- 나카무라 미카 (2006) 「일본어 격조사 ‘に’ 에 대응하는 한국어 표현 교육방안- ‘に’의 ‘에’ 이외의 표현을 중심으로-」 碩士學位論文, 한국외국어대학교 교육대학원.
- [仲村美香 (2006) 「日本語格助詞『に』に対応する韓国語表現教育法案—『に』が『에』以外で表記する表現を中心として—」 修士學位論文, 韓國外國語大學校 教育大學院.]
- 나가하라 아유미 (2015) 「일본어의 조사 ‘二’에 대응하는 한국어 조사에 대하여—학습자가 자주 틀리는 용법 차이를 중심으로」 오고시 나오키, 이현희 『일본의 한국어학: 문법·사회·역사』 26-36. 서울: 삼경문화사.
- [永原歩 (2015) 「日本語の『二』に対応する韓国語の助詞について—学習者が間違いやすい用法の違いを中心に—」 生越直樹・李賢熙 『日本の韓国語学: 文法・社会・歴史』 26-36. ソウル: 三景文化社.]

【URL】

C-JAS

<<http://c-jas.jpn.org/main.py>> (2019 年 9 月 26 日閲覧)

KC コーパス(日本人韓国語学習者の作文コーパス)

<<http://jhlee.sakura.ne.jp/kcc/>> (2019 年 10 月 9 日閲覧)

NINJAL-LWP for BCCWJ

<<http://nlb.ninjal.ac.jp/search/>> (2016 年 8 月 28 日閲覧)

世宗韓日パラレルコーパス NARA System(ver. 2.0)

<<http://corpus.mireene.com/nara.php>> (2015 年 9 月 4 日閲覧)

タグ付き KY コーパス

<<http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/>> (2019 年 4 月 1 日閲覧)

日本語 OPI 研究会 ホームページ「OPI を利用したコーパス」

<http://www.opi.jp/shiryo/ky_corp.html> (2019 年 4 月 1 日閲覧)

【用例出典】

李姫子・李鍾禧 (2010)『韓国語文法 語尾・助詞辞典』東京: スリーエーネットワーク.

謝辞

博士論文の執筆にあたり、多くの方々からご指導、ご支援を賜りました。ここに感謝の意を表します。

まず、指導教員の河合靖先生に心から感謝申し上げます。河合靖先生には、修士課程、博士課程を通して副指導教員としていつも親切にご指導いただきました。博士課程での指導教員の上田雅信先生が退職された後は、指導教員を引き継いでくださいました。お忙しい中、面談の時間をお取りいただいたり、第二言語習得に関する文献を紹介していただいたり、いつも丁寧にご指導いただきました。博士論文にも貴重なコメントをいただき、大変感謝しております。心から御礼申し上げます。

前指導教員の上田雅信先生には、7年間に渡りご指導いただき、研究への姿勢や物の考え方、生き方など、たくさんのことを学ばせていただきました。論文の読み合わせをする中で英語の文献の読み方を懇切丁寧にご指導いただき、大変勉強になりました。また、お忙しい中、何度も論文や発表原稿を読んでくださり、多くの貴重なコメントをいただきました。研究の理論的な側面だけではなく、研究の方向性や分析など研究の進め方に至るまで細やかにご指導いただきました。また、研究以外のことでもいつも優しく気にかけてくださり、博士論文提出まで導いてくださいました。心から感謝いたします。

また、ご多忙にも関わらず、副査を引き受けてくださり、貴重なコメントをくださった大野公裕先生、平田未季先生にも心から感謝いたします。

故高見敏子先生には、修士課程の時には副指導教員をお引き受けいただき、研究だけではなく、仕事への姿勢などたくさんのことを学ばせていただきました。いつも優しく温かく励ましてくださり、博士論文を執筆している時にも高見先生の存在は非常に大きな支えになりました。心から感謝いたします。

そして、様々な機会にお世話になった本学院の諸先生方、院生の皆様に感謝いたします。特に、ゼミの研究会では、多くの刺激と示唆に富むコメントをいただきました。飯田真紀先生は、研究会の際に貴重なコメントをくださり、いつも優しく温かく励ましてくださいました。飯田先生の論文を拝読する機会もあり、非常に緻密な分析が見本となり、大変勉強になりました。李鳳先生には、世宗韓日パラレルコーパスの使い方についてご指導いただき、日本語と韓国語の格の有標性を特徴付けるデータの分析を行うことができました。また、林恒立先生からは、研究会の際に貴重なコメントをいただき、温

かい励ましをいただきました。心からお礼申し上げます。

そして、日ごろから励まし合い、支え合ってきた楊雯淇さん、日高慶美さんのいつも変わらない友情と支援に心から感謝いたします。

また、本研究を進めるにあたり、経済的支援をいただいた公益財団法人中部奨学会にこの場を借りて、深く御礼申し上げます。

最後に、博士論文完成までいつも温かく見守り、応援し続けてくれた家族に心から感謝いたします。